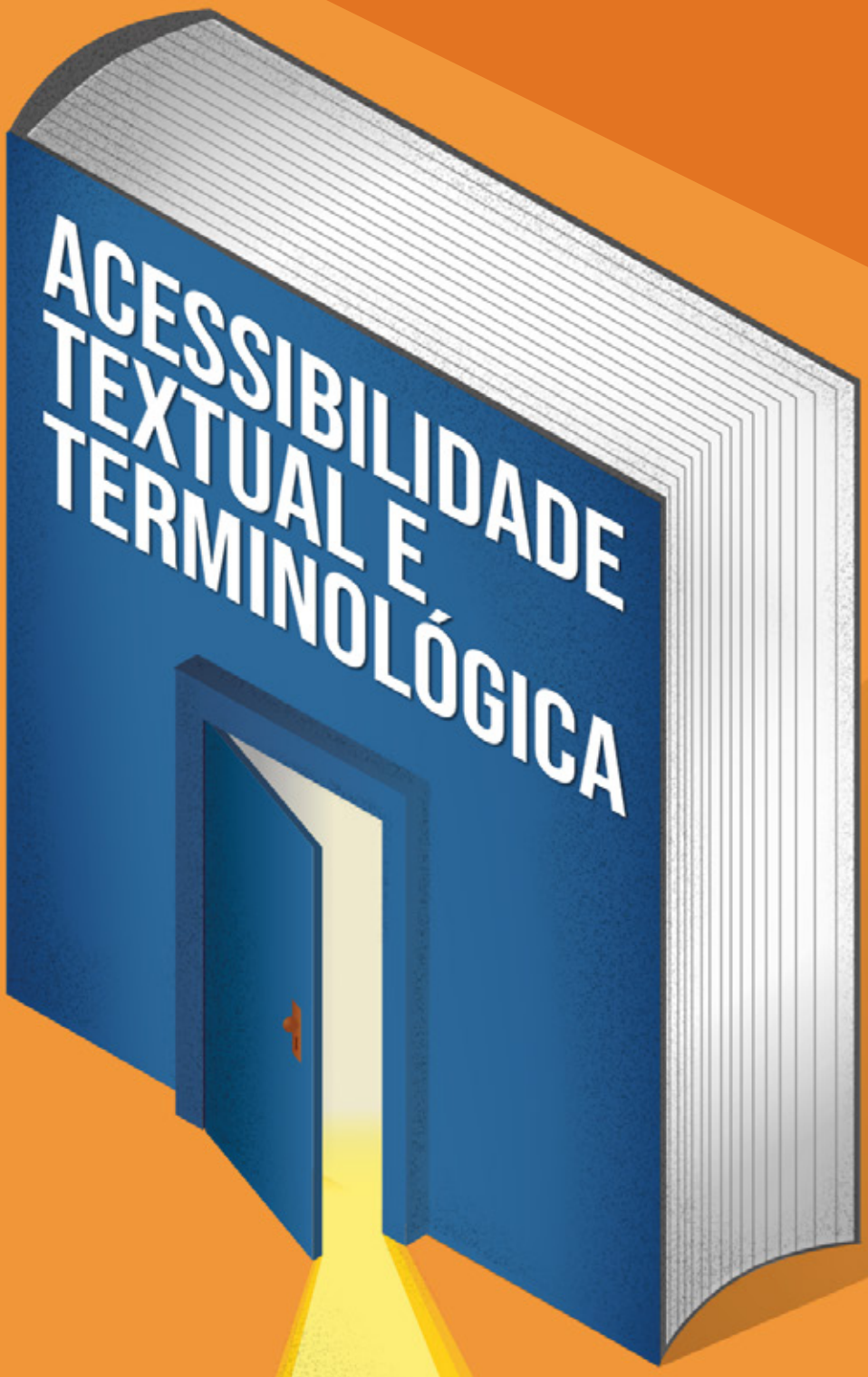
MARIA JOSÉ BOCORNY FINATTO
LIANA BRAGA PARAGUASSU
ORGANIZADORAS

ACESSIBILIDADE TEXTUAL E TERMINOLÓGICA



EDUFU

elasse
Educação a Distância

Acessibilidade Textual e Terminológica

Maria José Bocorny Finatto
Liana Braga Paraguassu
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FINATTO, M. J. B., and PARAGUASSU, L. B., eds. *Acessibilidade textual e terminológica* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2021, 246 p. ISBN: 978-65-58240-19-8. E-Classe: Acessibilidade Textual series. Available from: https://books.scielo.org/id/d7969. https://doi.org/EDUFU/978-65-5824-019-8.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Acessibilidade Textual e Terminológica

Elasse
Educação a Distância

Copyright 2019© Edufu
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora

Reitor
Valder Steffen Jr.

Vice-reitor
Orlando César Mantese

Diretor da Edufu
Guilherme Fromm

Diretor da Série e-Classe
Guilherme Fromm

Conselho Editorial da Edufu
André Nemésio de Barros Pereira
Cristina Ribas Fürstenau
Décio Gatti Júnior
Emerson Luiz Gelamo
Fábio Figueiredo Camargo
Frederico de Sousa Silva
Hamilton Kikuti
Ricardo Reis Soares
Sônia Maria dos Santos

Diretor da Subsérie Educação a Distância
Simone Tieme Hashiguti

Conselho Editorial da Série e-Classe
Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)
Daniel de Mello Ferraz (USP)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Felipe Almeida Coura (UFT)
Geandra Cláudia Silva Santos (UECE)
Gláucio de Castro Júnior (UnB)
Valeria Neto de Oliveira Monaretto (UFRGS)
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Viviane Maria Heberle (UFSC)

Equipe de Realização
Coordenação editorial: Eduardo Warpechowski
Editora de publicações: Maria Amália Rocha
Assistente editorial: Leonardo Marcondes Alves
Revisão: Cláudia de Fátima Costa
Revisão ABNT: Una Assessoria Linguística
Diagramação e Capa: Heber Silveira Coimbra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A174t 2021 — Acessibilidade textual e terminológica [recurso eletrônico] / Maria José Bocorny Finatto e Liana Braga Paraguassu (Organizadoras) -- Uberlândia : EDUFU, 2021.
288 p. : il. ; (Série E-Classe: Acessibilidade Textual).

ISBN: 978-65-5824-019-8
Livro digital (e-book)
DOI: doi.org/EDUFU/978-65-5824-019-8
Vários autores.
Inclui bibliografia.

1. Linguagem e linguas - Estudo e ensino 2. Acessibilidade textual. I. Finatto, Maria José Bocorny, (Org.). II. Paraguassu, Liana Braga, (Org.). III. Série.

CDU: 800:37

André Carlos Francisco - Bibliotecário - CRB-6/3408

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S
Cep 38408-902 | Uberlândia – MG
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

Acessibilidade Textual e Terminológica

Organizadoras:

Maria José Bocorny Finatto

Liana Braga Paraguassu

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE E-CLASSE 6

APRESENTAÇÃO 11
O QUE VOCÊ ENCONTRA NESTE LIVRO? 11

CAPÍTULO 1 17
ACESSIBILIDADE TEXTUAL E TERMINOLÓGICA, O QUE É ISSO? 17

CAPÍTULO 2 42
LEITURABILIDADE E ENSINO: AUTORES-BASE E SEUS TRABALHOS 42

CAPÍTULO 3 72
PROFESSOR-TRADUTOR? COMO TRADUZIR TEXTOS COMPLEXOS PARA SEUS ALUNOS 72

CAPÍTULO 4 106
RIQUEZA DO VOCABULÁRIO: REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS 106

CAPÍTULO 5 136
COMUNICAÇÃO PARA TODOS: APLICAÇÃO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA
E ALTERNATIVA NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA 136

CAPÍTULO 6 159
ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA PARA A PESSOA SURDA E DICIONÁRIOS
ESPECIALIZADOS: NOVAS POSSIBILIDADES NO DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS HUMANAS 159

CAPÍTULO 7 189
PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS: TEXTOS DE MUSEUS DE CIÊNCIAS
E TECNOLOGIA COMO FONTE PARA A CONSTRUÇÃO DE GLOSSÁRIOS DE ALUNOS 189

CAPÍTULO 8 213
LINGUAGEM JURÍDICA DIRIGIDA AO CIDADÃO: ALTERNATIVAS PARA MEDIAR A COMUNICAÇÃO 213

SOBRE A AUTORA 244

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE E-CLASSE

Desde o século passado ouvimos, ininterruptamente, que a situação da educação no Brasil é um problema sério. Discutir sobre o assunto envolve as condições das escolas, os salários dos professores, as atitudes dos pais de alunos, a carência de material nas escolas, questões de inclusão etc. Para tentar solucionar parte desses problemas, apresentamos a série e-Classe, cujo objetivo é propor discussões, metodologias, práticas e teorias que possam ser usadas nas mais diversas situações em sala de aula, nos mais diversos tipos de cursos.

O planejamento da série, como um todo, pressupõe uma divisão em subséries, cada uma abordando um tema específico para a educação no Brasil: desde as questões mais básicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio até os desdobramentos no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), na sala de aula da Terceira Idade, nas propostas de melhor acessibilidade aos alunos com necessidades especiais, nos desafios de implantação da Educação a Distância (EaD), nos problemas de Acessibilidade Textual e Terminológica dos leitores brasileiros e outras questões que por ventura venham a se tornar importantes, necessitando de uma discussão mais aprofundada.

Como característica básica da série, acentuamos nosso compromisso de distribuir todos os livros gratuitamente, via Edufu, bastando, para isso, apenas fazer o

download da versão eletrônica das obras no site da editora.

Boa leitura!

É difícil falar fácil

Toda vez que começo a ensinar os princípios básicos de Terminologia e Terminografia para meus alunos de graduação e pós-graduação, lembro-me do livro Manual do cara de pau [7], com o sugestivo subtítulo “é fácil falar difícil”, e não deixo de citá-lo. Trata-se de uma obra muito bem-humorada, com dicas divertidas de como se portar e passar por especialista em diversas áreas (Direito, Administração, Religião, Química etc.), mesmo que você não entenda nada dessas áreas. Por trabalhar com Linguística, sempre me entretenho com os termos sugeridos para a área (o dito “linguistiquês”) e com a possibilidade de encaixá-los num texto aleatório, cheio de empáfia – e nenhum sentido. Um exemplo do livro: “O estudo da metalinguagem, enquanto forma de articulação referente, implica a meticulosa avaliação da filologia léxico-implícita. Isso não pode ser feito sem uma correta decodificação dos termos retóricos e simbióticos do objeto referencial ou do sistema analisado” (TELLES, 1991, p. 49, grifos do autor).

Na vida real, no entanto, deparamo-nos o tempo todo com textos, em vários formatos, que são quase exatamente como sugere o livro (mas sérios): cheios de termos de difícil compreensão, o que nos faz pensar que, em algum momento, todos podemos nos sentir impotentes diante de um texto complicado.O que mais dificulta sua

7 TELLES, Carlos Queiroz. Manual do cara de pau ou é fácil falar difícil. São Paulo: Best Seller, 1991.

leitura são os jargões[8] das mais diversas subáreas do conhecimento (centenas delas, e a cada dia uma nova aparecendo!). O objetivo primordial de se escrever ou falar um texto carregado de termos/jargões é a comunicação mais eficiente entre os participantes de uma comunidade profissional. Esse tipo de comunicação funciona muito bem quando os participantes estão no mesmo nível de compreensão de língua e dispõem de fácil acesso ao vocabulário da área. Obviamente ninguém nasce sabendo a terminologia específica de um setor do conhecimento, mas se espera o aprendizado desta (que já começa nos cursos técnicos ou universitários) como um pré-requisito para um bom desempenho profissional.

As grandes questões que este livro debate são não só o uso de terminologias específicas, mas também o nível de complexidade linguística adotado em determinados textos, cujo público-alvo não é condizente com a expectativa dos autores (levando em consideração que esses autores se preocupem com os possíveis leitores de seus escritos). Por estarem imersos em universos muito específicos de conhecimento, suas produções (normalmente não de forma proposital) apresentam uma complexidade textual e terminológica própria de suas respectivas áreas, e acabam se tornando inacessíveis para leitores com baixa escolaridade e/ou pouco ou nenhum conhecimento dos jargões. Nesses casos, que não são poucos, o título do "manual" comentado acaba se invertendo: de tanto trabalhar com/falar sobre/escrever sobre determinado assunto, os especialistas se esquecem de que possíveis leitores não estão no mesmo nível de conhecimento linguístico e/ou profissional, que eles e seus textos podem se tornar incompreensíveis, ou seja, pode ser difícil para um profissional especializado falar ou escrever fácil; adequar sua fala e/ou seu texto para diferentes públicos pode se tornar uma arte a ser dominada.

É importante pensar, nesses contextos de comunicação entre um especialista e um não especialista, na ideia de adequação do texto como um todo, ou, mais especificamente, de uma adequação textual para diferentes públicos. Não à toa, esta subsérie da série e-Classe tem como título Acessibilidade Textual. Estamos acostumados ao termo acessibilidade como sinônimo de problemas físicos (como a surdez) ou intelectuais (como o autismo), mas não podemos nos esquecer do radical da palavra:

8 Segundo o Houaiss: "código linguístico próprio de um grupo sociocultural ou profissional com vocabulário especial, difícil de compreender ou incompreensível para os não iniciados", na quarta acepção do verbete (rubrica: sociolinguística).

acesso. Quando, num país como o Brasil, várias pesquisas indicam que grande parte da população é pouco alfabetizada ou letrada, a ideia de acesso tem que ser estendida, também, para aqueles que tiveram inúmeros problemas ou falta de chances na vida para se tornarem cidadãos com escolaridade completa.

Este livro, fruto do trabalho incansável da Profa. Maria José e dos membros de seu grupo de pesquisa (Acessibilidade Textual e Terminológica/UFRGS) no enfrentamento aos problemas de leitura especializada no Brasil, é o primeiro trabalho (com certeza, de muitos que virão) da série e-Classe, subsérie Acessibilidade Textual. Composto de uma apresentação e mais oito capítulos, tratando não só dos problemas de letramento do público em geral, mas também daqueles que tradicionalmente consideramos portadores de necessidades especiais, o livro apresenta um panorama teórico sobre o assunto e pesquisas relacionadas a essa área que começa a tomar corpo no Brasil. Cada capítulo, além da explanação das pesquisas realizadas, também apresenta indicações de leitura de fácil acesso para aprofundamento no assunto e dicas (no formato de atividades didáticas) para que os professores, um dos públicos-alvo pretendidos com a série e-Classe, possam refletir e trabalhar com seus alunos essas questões de acessibilidade.

Vida longa e próspera ao acesso textual para todos!

Guilherme Fromm
Professor associado da Universidade Federal de Uberlândia.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5654-0135

APRESENTAÇÃO

O QUE VOCÊ ENCONTRA NESTE LIVRO?

Alguns materiais escritos, por várias razões, podem equivaler a “ambientes físicos” totalmente inacessíveis para um grande número de pessoas, portadoras de necessidades especiais ou não. Com este livro, convidamos você a imaginar “ambientes” construídos por textos escritos como se fossem prédios públicos.

Vamos imaginar que um desses textos-prédio nos traga, por exemplo, informações sobre um tema de Saúde Pública importante. São informações muitas vezes essenciais para a nossa vida, mas que, apenas pela leitura, podem parecer muito difíceis de compreender.

Nesses ambientes textuais, conforme temos estudado, geralmente faltam elementos que – se fôssemos fazer uma analogia sobre eles – poderíamos comparar com as “rampas de acesso”, aquelas rampas que os cadeirantes utilizam para se locomover com mais facilidade. Para quem lê e sente dificuldade de entender a informação escrita, o que pode acontecer por diferentes motivos, faltam recursos para situar a mensagem, pois a linguagem pode ser muito complexa. É como se o leitor fosse deixado “no meio do caminho” ou mesmo impedido de entrar no ambiente da informação, porque o texto não proporciona os recursos necessários.

E o que pode tornar um texto muito complexo para um dado leitor ou comunidade leitora? Bem, nesse caso imaginário de um texto escrito sobre um tema de Saúde, alguns fatores podem contribuir para dificultar a compreensão do texto, como os termos técnicos sem explicação ou até mesmo palavras que podemos achar estranhas, por não fazerem parte do nosso vocabulário diário.

Nesse contexto, o que acaba acontecendo é que muitas informações que deveriam ser compreendidas pela população em geral não chegam ao público de forma acessível. E isso acaba não só afetando as pessoas individualmente, mas também a sociedade como um todo. Um bom exemplo disso é o que vem acontecendo durante a pandemia do novo coronavírus. Recentemente, uma renomada cientista brasileira deu uma entrevista a uma rede de TV do Brasil e afirmou que "a população não está preparada para compreender como a ciência funciona" [9]. Um dos motivos apresentados para essa assustadora e realista conclusão é o déficit educacional que há anos afeta o país.

Contudo, será que não existem outras razões para essa estarrecedora "incompreensão" por parte dos brasileiros do que se passa nas ciências? E será que, além do urgente e necessário investimento em educação de base, não há mais nada a se fazer? Em tempos de fake news, é fundamental que a informação seja confiável, mas, além disso, é também essencial que essa informação seja veiculada de maneira clara, direta e, por que não, simples, para o destinatário.

Assim, será que seria totalmente justo exigir da população que ela compreenda a gravidade e o funcionamento de uma doença como a Covid-19 quando os jornais e sites de agências governamentais sobre saúde publicam que alguns dos sintomas dessa doença são "dispneia" e "ageusia"? Em "bom português", seria preciso ter informado o leitor de que se trata de "falta de ar" e "perda do paladar".

Ampliar a informação, acrescentar explicações – e repensar o modo de apresentar os textos – é uma necessidade. Afinal, no nosso país, apenas 12% da população é considerada plenamente proficiente. Precisamos de rampas de acesso.

Por isso, caro leitor, e, em especial, estimado professor e professora, este livro foi pensado para vocês. Pensamos que o educador é também um mediador e facilitador da comunicação. Desejamos que, com este livro, você considere juntar-se a nós

9 Entrevista disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BJjMQ6D9TSA

na divulgação do tema e na busca por estratégias de facilitação da escrita, propiciando uma comunicação mais acessível para todos.

Uma boa notícia é que não estamos sozinhos nessa empreitada, pois já existe muita gente dedicada refletindo sobre as dificuldades que as pessoas têm ou podem ter para compreender assuntos que não são de sua especialidade. E, a partir das reflexões deste livro, esperamos que mais pessoas reconheçam que é preciso – e urgente – sair de uma escrita que parece um tanto "egocêntrica". Afinal, o leitor tem de estar no centro das nossas decisões quando a proposta é compartilhar informações.

Um exemplo desse esforço é a cartilha Dicas contra o desperdício de alimentos em tempos de coronavírus, lançada em outubro de 2020. Essa cartilha, de acesso livre e gratuito, traz os personagens da Turma da Mônica, parceria entre a Maurício de Sousa Produções (MSP), a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e a Ceagesp (Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo). Sua proposta é orientar e auxiliar, em linguagem simples, as famílias a evitarem o desperdício, com cuidados explicados que vão da compra ao consumo de alimentos. As figuras a seguir mostram alguns trechos desse material, que merece ser saudado como uma iniciativa de acessibilidade textual e terminológica. Repare no esforço de explicar o que se acha que pode ser difícil para crianças e seus pais ou familiares entenderem.

Figura 1: Cartilha Embrapa/MSP.

Fonte: https://www.embrapa.br/documents/1355311/56557151/Cartilha+Turma+da+Mônica/6f4d-d71a-1d6c-04bd-0630-f9017583ad9c

Figura 2: Cartilha Embrapa/MSP.

Fonte: https://www.embrapa.br/documents/1355311/56557151/Cartilha+Turma+da+Mônica/6f4d-d71a-1d6c-04bd-0630-f9017583ad9c

Em nosso grupo de pesquisa sobre Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT), contamos com vários pesquisadores dedicados a estudar modos de facilitar a comunicação com diferentes pessoas. Assim, a presente obra, que leva o mesmo nome do nosso grupo de pesquisa, tem também a intenção de despertar o redator-professor para uma comunicação mais inclusiva.

Nesse contexto, como resultado das pesquisas que realizamos no âmbito da ATT, tratamos, aqui, de perfis de vocabulário e também da acessibilidade linguística para pessoas com escolaridade reduzida, para pessoas surdas e para as que tenham deficiências e necessidades especiais. A ideia é problematizar o acesso amplo à informação sobre diferentes temas, principalmente quando temos materiais abordam assuntos de utilidade pública.

Este livro foi pensado para apresentar um tema que é relativamente novo no nosso país, embora estudado, no exterior, pelo menos desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Como nosso leitor preferencial, imaginamos um professor ou uma professora, graduado(a) em algum curso universitário, que atua em escolas públicas e que busca oportunidades de atualização e ideias para as suas aulas.

Assim, este livro está dividido em oito capítulos. Cada capítulo aborda a ATT de uma perspectiva diferente.

No primeiro capítulo, trazemos um panorama geral das nossas pesquisas em ATT na UFRGS e um relato sobre como tudo começou – com o estudo do texto e do vocabulário de jornais populares, pensado para pessoas de escolaridade limitada.

No segundo, trata-se de leiturabilidade – um termo novo – e de que forma os conceitos envolvidos com isso podem contribuir para a formação de leitores mais proficientes e de autores mais conscientes das suas escolhas.

Já no terceiro capítulo, você encontra alternativas para tentar estimar ou prever a complexidade de um texto e aprende estratégias que vão ajudá-lo a simplificar/traduzir esse texto e sua linguagem.

No quarto, é apresentada uma pesquisa realizada em duas escolas públicas de Porto Alegre-RS sobre a riqueza do vocabulário empregado em redações escritas por alunos do final do Ensino Fundamental.

No quinto capítulo, temos uma perspectiva um pouco diferente da comunicação acessível escrita. O assunto é comunicação para todos, com destaque para a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

No sexto, convidamos você a refletir sobre o ensino de Libras e sobre a acessibilidade linguística para surdos, com estudos sobre os dicionários especializados em Libras, que também precisam de vocabulário facilitado e que possa ser compreensível.

No sétimo capítulo, o tema da ATT está inserido no ambiente dos museus e trata de como pessoas – migrantes e refugiados – cuja língua materna não é o português brasileiro podem se inserir em atividade didáticas sobre temas da ciência e da tecnologia.

Para fechar, no oitavo e último capítulo, a autora propõe refletir sobre a linguagem jurídica, com destaque para as sentenças dos popularmente chamados “tribunais de pequenas causas”, os JECs. O juridiquês, historicamente, tem sido fonte de muitas dificuldades para o cidadão brasileiro. Felizmente, já temos iniciativas para tentar melhorar essa comunicação.

Para que você tenha a oportunidade de se aprofundar nos temas aqui tratados, se assim o desejar, trazemos, em cada capítulo, uma seção chamada SAIBA MAIS, com referências de acesso fácil. Além disso, partindo de cada assunto tratado, propomos ideias para enriquecer o dia a dia do ensino – com sugestões de atividades didáticas, algumas acompanhadas de material pronto para uso. É a seção que chama-

mos IDEIAS PARA O(A) PROFESSOR(A). Ao final de cada capítulo, você também terá a oportunidade de conhecer um pouco dos autores e autoras.

Por fim, registramos o nosso agradecimento por esta oportunidade e pelo espaço oferecido pela Edufu. As editoras universitárias brasileiras, especialmente as de universidades públicas, merecem todo o nosso reconhecimento. Esperamos que você goste deste livro! Estamos abertos a críticas e sugestões através dos e-mails indicados em cada capítulo.

Maria José Bocorny Finatto
Liana Paraguassu
Organizadoras / Pesquisadoras do PPG-Letras/UFRGS

CAPÍTULO 1

ACESSIBILIDADE TEXTUAL E TERMINOLÓGICA, O QUE É ISSO?

Maria José Bocorny Finatto
Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária/Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS

maria.finatto@gmail.com

1. DO POPULAR À ACESSIBILIDADE: O COMEÇO

> “Abominando as ideias ainda recorrentes de que simplificar é ‘nivelar por baixo’, procuramos demonstrar com nossa pesquisa a importância de trabalhar essa habilidade [...]”
> (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p.155, grifos nossos)

Em 2008, quando começamos a estudar, sistematicamente, o segmento dos jornais populares brasileiros, acreditávamos que havia algo a desvendar a partir daqueles textos, pois demonstravam uma eficiência ímpar para cativar leitores. Nesse segmento, no Sul do Brasil, desde 2000, tínhamos o jornal Diário Gaúcho (DG), um marco desse tipo de veículo de comunicação, que interagia, com muito sucesso, com pessoas de escolaridade limitada, alcançando parte considerável da classe trabalhadora da região metropolitana de Porto Alegre-RS.

Esses jornais, conforme percebíamos, diferentemente de um estilo “espreme que sai sangue”, inauguravam algo novo (AMARAL, 2006), um outro nicho de mercado, e se tornavam um grande sucesso de vendas e circulação. Havia neles, conforme julgávamos, como linguistas não especializados em Comunicação Social ou em Jornalismo, um texto mais simples, acessível e atraente, especialmente formulado para um dado leitor. A “customização” do texto do jornal, para nós, era o seu maior atrativo.

O DG era e ainda é produzido por uma empresa que, ao mesmo tempo, também publica um jornal tradicional, o jornal Zero Hora (ZH), de alcance estadual, dirigido para pessoas de maior escolaridade e poder aquisitivo. Para atender um outro público, de pessoas “mais simples”, naquela época, o DG apostava em editores e jornalistas exclusivos, geralmente pessoas mais experientes. Assim, tinham, aparentemente, encontrado uma “fórmula mágica”. O jornal fazia um sucesso nunca antes visto em termos de vendas e circulação.

Para nós, ocorria uma “mágica”: pessoas lendo. Era algo que fazia o jornal estar à vista, em várias mãos, na viagem do ônibus lotado para o trabalho. Na hora do almoço, na faculdade, o pessoal da limpeza conversava em torno de um exemplar do

jornal. Dessa forma, testemunhávamos uma capacidade de criar interesse e simpatia. A partir do que assistíamos, quisemos descobrir qual poderia ser a tal "fórmula mágica" do sucesso daquele texto. Entre diferentes elementos constitutivos, detivemo-nos apenas na escrita, no vocabulário, nas palavras. Fomos das frases aos parágrafos. Enquanto isso, algumas vezes, no bar da faculdade, parte dos estudantes que lanchavam e também alguns funcionários do bar, meus conhecidos de longa data, pareciam espantados: "Professora, como a senhora pode ler esse jornal?" ou "Professora, puxa, a senhora lê até mesmo o horóscopo do professor Nathanel?"

Sem venda por assinatura, eram jornais baratos, vendidos na rua a centavos de real. Em formato tabloide, traziam – e ainda trazem – encartes de cupons e brindes, com chamadas e manchetes de grande apelo popular. Um destaque era a sua grande conexão com a cultura local. Textos mais curtos, muitas imagens. Toda notícia importante tinha um resumo. Cada exemplar era compartilhado na família de quem o comprava, o que significava uma leitura com temas que atingiam dos avós às crianças de uma casa. Conforme estudamos, em 2010, sobre os leitores do DG, tínhamos o seguinte: 60% com Ensino Fundamental; 34% com Ensino Médio e 6% com Ensino Superior (FINATTO et al., 2011, p. 50). Eu, a "professora", estava entre 6 a cada 100 leitores do jornal.

Com aqueles jornais, cujo retorno financeiro e circulação chegaram a superar em quase cinco vezes o do jornal tradicional, mudavam-se os hábitos de leitura de toda uma população, que antes pouco ou nada lia. Desse jeito, seu "formato de negócio", lucrativo e inovador, foi se espalhando para diferentes partes do Brasil. Para saber desses detalhes e tentar melhor compreender aquela realidade, além de comprar o jornal – que esgotava logo cedo –, conversamos com os seus leitores, conhecemos a redação, seus editores e responsáveis, jornalistas, colunistas e o modo de produção do jornal [10].

Nos dias atuais, o DG segue existindo, embora com uma apresentação um pouco diferente daquela que nos intrigou e encantou. A principal diferença, hoje, está na menor personalização do texto. Não há mais uma redação à parte, exclusiva. Um mesmo jornalista escreve tanto para o jornal tradicional, a ZH, quanto para o DG. E até mesmo o texto do horóscopo, que antes era produzido por um "especialista local",

10 Nossas visitas ao jornal renderam vários momentos importantes de aprendizagem. Um registro está documento aqui: https://www.coletiva.net/jornalismo/diario-gaucho-integra-estudo-sobre-vocabulario-de-jornais-populares,159490.jhtml

agora provém de uma empresa nacional, que publica, do Oiapoque ao Chuí, uma mesma previsão. Entretanto, hoje seguem alguns colunistas exclusivos, que não atuam no jornal ZH. A Figura 1, a seguir, é uma amostra do DG na sua versão atual. O formato do jornal e a proposta, em linhas gerais, seguem os mesmos. Vale observar que o DG nunca foi algo centrado em crimes e "baixarias", sensacionalismo apelativo, como eu costumava ouvir naquela época.

Figura 1: Capa e contracapa do DG em 16/10/20.

Fonte: http://www.clicrbs.com.br/especial/jsp/default.jspx?action=jornalCapa&espid=186&channel=65

A partir de jornais semelhantes ao DG, produzidos em diferentes estados brasileiros entre 2009 e 2012, desenvolvemos o nosso Projeto PorPopular[11], uma pesquisa sobre o Português Popular Escrito. Começamos esses nossos estudos, em larga escala, colocando-nos como um "primo linguista" do Projeto PorSimples [12], um estudo pioneiro da área da Ciência da Computação sobre simplificação de textos.

11 O projeto PorPorpular foi uma pesquisa, realizada na UFRGS, com apoio do CNPq, dedicada a reconhecer padrões do Português Popular Escrito através do estudo do texto escrito de jornais populares do Brasil. Trabalhou com o jornal Diário Gaúcho e com o jornal baiano cujo título é "Massa!". Mais detalhes em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/

12 O projeto PorSimples, Simplificação de Textos em Português para Inclusão Digital e Acessibilidade, foi um projeto de pesquisa desenvolvido na USP entre 2007 e 2010 por cientistas da Computação, com apoio de linguistas. Seu objetivo principal era desenvolver tecnologias de Processamento de Linguagem Natural (PNL) relacionadas à Adaptação de Texto (AT) para promover a inclusão digital e a acessibilidade para pessoas com baixos níveis de alfabetização. Mais detalhes em: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/index.php/projetos?layout=edit&id=27

Como fruto do nosso trabalho, da proximidade com colegas da Computação e de alguma experiência com a Linguística de Corpus (assunto de um outro capítulo deste livro), constituímos uma base de textos de acesso público em um site na internet. Além disso, temos demonstrado que tanto o acervo reunido, quanto as ferramentas nele embutidas – e o material como um todo – podem render bons aproveitamentos, do ensino (SILVA, 2011) até à descrição mais "técnica" da língua em uso (FINATTO; VALE; LAPORTE, 2019).

Assim, partindo de um veículo tido, inicialmente, com algum preconceito, como um "jornal para o 'andar de baixo': classes C, D e E" (GUARESCHI; BIZ 2003), chegamos a um estudo mais amplo sobre prováveis padrões de simplicidade textual. Esse estudo, agora, em 2020, multiplica-se em novas frentes. Afinal, em meio àquele sucesso de comunicação com as camadas populares, com texto e linguagem facilitados, já havia também uma "fórmula" de acessibilidade textual e linguística em um sentido bem amplo. Sobre essa acessibilidade, tratamos a seguir.

2. ACESSIBILIDADE TEXTUAL E TERMINOLÓGICA

Acessibilidade. Certamente você já leu, ouviu ou enxergou essa palavra em algum lugar. Por isso, lançamos alguns alertas sobre a amplitude do seu significado e também colocamos umas perguntas para pensar.

Primeiro, os alertas:

a. tenha em mente que a ideia de *acessibilidade* pode ir além do que normalmente pensamos em termos físicos – como no caso de prédios e de espaços públicos, que precisam ser adaptados para receber cadeirantes e/ou pessoas que têm necessidades especiais;
b. a *acessibilidade* também pode ir além de informações com legendas ou com a sinalização em Libras para pessoas surdas, e da audiodescrição para pessoas que têm necessidades especiais;
c. informar não é sempre sinônimo de comunicar, principalmente se o que se informa o destinatário não consegue compreender;
d. no Brasil, há legislação sobre a acessibilidade em seus diferentes tipos,

> que inclui a acessibilidade do texto escrito. Nessa legislação, está incluído o direito à informação para todos, em linguagem clara e simples, conectada com a acessibilidade de espaços físicos para pessoas com algum tipo de necessidade especial, como os cadeirantes, por exemplo. Esses assuntos estão em dois outros capítulos deste livro.

Desse modo, você, leitor, precisa saber que esse assunto da acessibilidade é amplo e multifacetado. Entretanto, neste capítulo, centramo-nos na ideia de *uma acessibilidade do texto escrito*. Essa acessibilidade envolve que a informação escrita seja apresentada em uma linguagem simples, em uma forma compatível com as necessidades e condições de aproveitamento e compreensão das pessoas que a buscam. Quanto a essas "pessoas", vamos ter em mente aqueles(as) trabalhadores(as) que, em geral, têm escolaridade limitada ao Ensino Fundamental e poucas experiências com leitura. Pessoas que normalmente liam o jornal DG.

Feitos esses alertas, vamos agora às perguntas para pensar: você já parou para refletir sobre o quanto o ato de informar alguma coisa envolve *comunicar "de verdade"*? É possível informar sem comunicar? Voltaremos a essas perguntas mais ao final deste capítulo.

Pois bem. Desde a nossa experiência com os jornais populares, pensamos que um texto escrito poderá ser considerado acessível quando trouxer informações que pareçam claras e compreensíveis para o seu leitor-destinatário. Todavia, hoje, dada a mobilidade e a disseminação da informação, especialmente pelo advento da internet e das redes sociais e com a popularização do uso de telefones celulares, torna-se importante ter em mente não só um leitor mais específico, mas considerar vários leitores associados a um leitor inicialmente previsto. Nesse cenário de muito acesso à informação, pensando apenas na nossa informação via texto escrito, será necessário levar em conta que diferentes diálogos podem acontecer a partir de uma mensagem, que agora nos chega em diferentes formatos.

Assim, a situação de um texto que você escreve, por exemplo, para ser "lançado (ou postado) ao mar da internet", evoca a nossa lembrança daquelas cartas dentro de garrafas que poderiam chegar a qualquer praia do mundo. Aberta a garrafa, a mensagem, vinda do presente ou do passado, de longe ou de perto, deveria poder fazer algum sentido para alguém. E esse "fazer sentido para alguém" é o que justifica

todo o trabalho de alguém ter gasto o seu tempo para colocar a mensagem na garrafa, vedando-a com cuidado, de modo que, contendo uma carta, mapa ou mensagem, pudesse chegar intacta para alguém.

Atualmente, a percepção de uma acessibilidade "ampliada" pode ser aplicada mesmo a artigos científicos que tratam de temas muito específicos ou especializados, publicados em revistas especializadas internacionais. Também esses textos precisam ultrapassar um direcionamento muito pontual e prever diferentes pontos de chegada. É o caso, por exemplo, nestes tempos de pandemia, de um artigo sobre doenças neurológicas e Covid-19 escrito por um biomédico, que precisará ser (bem) entendido por um historiador e que, em seguida, receberá uma "tradução simplificada", feita por um jornalista. Essa é a versão do artigo científico "original" que veremos na TV, durante um programa de variedades e entretenimento, ou leremos em um site especializado em notícias, mantido por um veículo de comunicação tradicional. Ocorre, nesse exemplo, um fluxo de informação sujeito a (re)interpretações sucessivas, encadeadas, que chegará, como um link, até o nosso grupo familiar do *WhatsApp* ou outra rede social.

Prever "outros" leitores e acolhê-los, já desde a primeira escrita desse texto "original", é promover uma condição que batizamos, em 2016, com o nome de "Acessibilidade Textual e Terminológica" (ATT) (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p. 155). Muitas vezes, essa condição não está desenvolvida ou mesmo facilitada na primeira versão do texto que alguém escreveu e somente será alcançada quando alguém ler, entender (ou "decifrar") a mensagem, propondo-se a compartilhar uma informação válida com diferentes pessoas. Nesse caso, frisamos, estamos desconsiderando "adaptações" mentirosas para abastecer as fake news e os veículos de comunicação que não fazem um trabalho sério e ético.

Considerando, portanto, uma (re)escrita positiva e honesta, a partir de uma fonte confiável – que julgamos potencialmente complexa para alguns –, ajustaremos o seu formato às necessidades de quem vai recebê-lo. Esse ajuste, paradoxalmente, é um processo bastante difícil, que requer esforço e, principalmente, empatia, podendo ser comparado a uma "tradução dentro de uma mesma língua" (FINATTO; MOTTA, 2018).

Portanto, a **acessibilidade terminológica**, em meio aos textos que normalmente tratam de temos científicos ou técnicos, diz respeito à busca de uma (boa) compreensão dos termos "técnicos", cujos significados precisarão ser explicados de algum modo.

Mas, bem sabemos, caro leitor: a “complicação” de um texto científico que traz termos técnicos não se resumirá à sua terminologia, não é mesmo? Frases, combinações de palavras e também as próprias palavras e alguns “volteios” da escrita – que julgamos “comuns”, na nossa visão – podem representar uma barreira para a compreensão das pessoas não familiarizadas. Isso pode ocorrer, especialmente, se os “modos de escrita” não fizerem parte do repertório do leitor.

Por isso, em uma outra faceta da ATT, temos a **acessibilidade textual**, que tem a ver com um todo de informação, o texto como um conjunto, e com a sua “arquitetura”. Uma frase longa que tenha, por exemplo, a palavra **“outrossim”**, mesmo sem essa parte do texto mencionar nenhuma terminologia, poderá ser um desafio para o entendimento de muitas pessoas. Será preciso, então, simplificar.

Para nós, a simplificação necessária, assim, envolverá uma leitura e é, também, um processo de escrita autoral desdobrado em categorias ou situações de comunicação. Esse processo, muitas vezes, é um percurso de ajustes sucessivos, uma trajetória na qual buscamos promover a ATT.

A ATT é uma condição que corresponde ao ideal de bom funcionamento do texto, capaz de prever e de acolher diferentes tipos de leitores, conforme suas necessidades e condições. Além disso, vale o alerta, simplificar não é, necessariamente e apenas, “encolher” um texto, cortando-se informações que se julgam difíceis ou supérfluas. Muitas vezes, é preciso enriquecer o texto, refazê-lo, o que exige incluir explicações, exemplos, analogias ou outros recursos.

Geralmente, a condição de complexidade não chega a ser percebida pela pessoa que escreve um texto difícil. Esse redator-autor, muito provavelmente, precisará de alguma ajuda ou de algum alerta, pois muitas vezes a nossa escrita tende a ser um tanto “egocêntrica”. A crítica que nos ajuda, na maioria das vezes, provém de um “olhar de fora”, pois tendemos a ser revisores não muito bons daquilo que nós mesmos escrevemos. Comparando-se com o nosso sotaque, que não ouvimos, parece que a condição de complexidade é uma coisa que só percebemos bem nos outros.

Nessa busca de melhoria do texto para que ele possa cumprir seu papel, com empenho do autor ou de um revisor interessado – ou desses dois juntos –, é preciso identificar os possíveis pontos de dificuldade, prevendo o que poderia atrapalhar a compreensão de uma determinada pessoa ou de um grupo de pessoas. Feito isso,

será preciso dispor-se a enfrentar uma complexidade presumida ou, mesmo, já confirmada. Nesse processo, entra em cena facilitar-se a **leiturabilidade** do texto, que também é assunto de um outro capítulo deste livro.

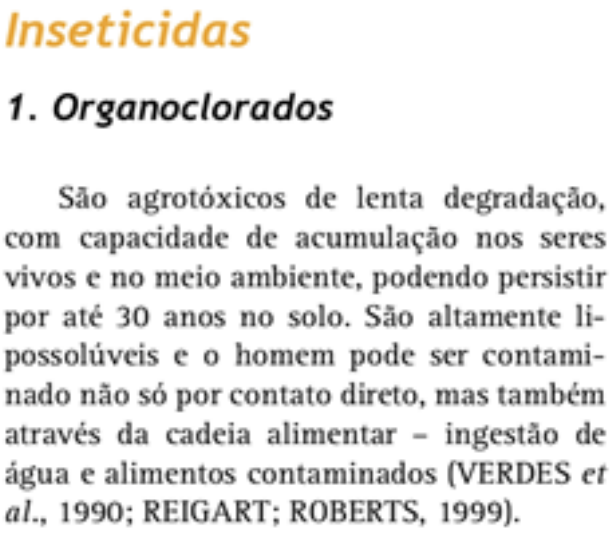
Tratamos, a seguir, com exemplos de informações sobre temas de Saúde, desse enfrentamento de complexidades presumidas. Com eles, gostaríamos de evocar, desde já, a noção de um **"empoderamento em Saúde"**, uma ideia que trazemos de Toledo-Chavárri e colaboradores (2016), que tem a ver com a nossa boa compreensão dessas informações. Segundo esses autores, em tradução livre nossa, "o empoderamento é um processo social de reconhecimento, promoção e mobilização dos recursos necessários para que as pessoas e as comunidades possam assumir o controle sobre os fatores que afetam a sua saúde."

3. CASOS CONCRETOS, PROBLEMAS E ALTERNATIVAS

Vejamos, a seguir, na Figura 2, um trecho de uma publicação do Inca – Instituto Nacional do Câncer dirigida para pessoas que lidam com gestão em Saúde, mas que também pode ser acessada "por qualquer pessoa". É um livro disponível gratuitamente naquele "mar da internet" que já mencionamos. Essa publicação (INCA, 2010) intitula-se "Vigilância do câncer relacionado ao trabalho e ao ambiente" e, conforme lemos, "apresenta informações sobre os principais fatores de risco de câncer relacionados ao trabalho e ao ambiente no Brasil: poeiras (sílica e amianto), agrotóxicos, solventes (benzeno, tolueno e xileno), radiação ionizante e radiação solar."

O trecho destacado está na parte desse livro que traz dois diferentes tipos de agrotóxicos que podem ser associados ao câncer e onde se explicam as categorias de inseticidas.

Figura 2: Inseticidas.



Inseticidas

1. Organoclorados

São agrotóxicos de lenta degradação, com capacidade de acumulação nos seres vivos e no meio ambiente, podendo persistir por até 30 anos no solo. São altamente lipossolúveis e o homem pode ser contaminado não só por contato direto, mas também através da cadeia alimentar – ingestão de água e alimentos contaminados (VERDES *et al.*, 1990; REIGART; ROBERTS, 1999).

Fonte: INCA – Vigilância do câncer relacionado ao trabalho e ao ambiente, página 10.
https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//vigilancia-do-cancer-relacionado-ao-trabalho-e-ao-ambiente.pdf

Nesse pequeno trecho, algumas palavras e expressões podem ser difíceis para algumas pessoas, não? Pensando em favorecer a ATT, vamos supor uma pessoa adulta que tenha apenas o Ensino Fundamental completo e que não esteja habituada a ler esse tipo de coisa. O que se poderia imaginar como possíveis dificuldades? Os elementos **“lenta degradação”, “lipossolúveis”, “persistir”** e **“cadeia alimentar”** podem ser boas apostas de complicação.

A partir daí, fica a pergunta: o que se poderia fazer para ajudar a pessoa que imaginamos como leitor a entender a informação? Naturalmente, só o exame do trecho é pouco, sendo importante considerar um todo em que se ele insere. Mas, ainda assim, algumas respostas parecem surgir: será preciso “ajeitar o texto”, melhorar os vínculos semânticos entre **“inseticidas”, “organoclorados”, “agrotóxicos”** e **“câncer”**; explicar o que cada expressão potencialmente complexa quer dizer ou usar outros itens equivalentes mais familiares, talvez “sinônimos mais fáceis”. Voltaremos a essas questões e possíveis respostas mais adiante. Antes, queremos tratar, um pouco, mesmo que de modo muito breve, sobre o tema da **competência de leitura** e de conhecimentos sobre vocabulário.

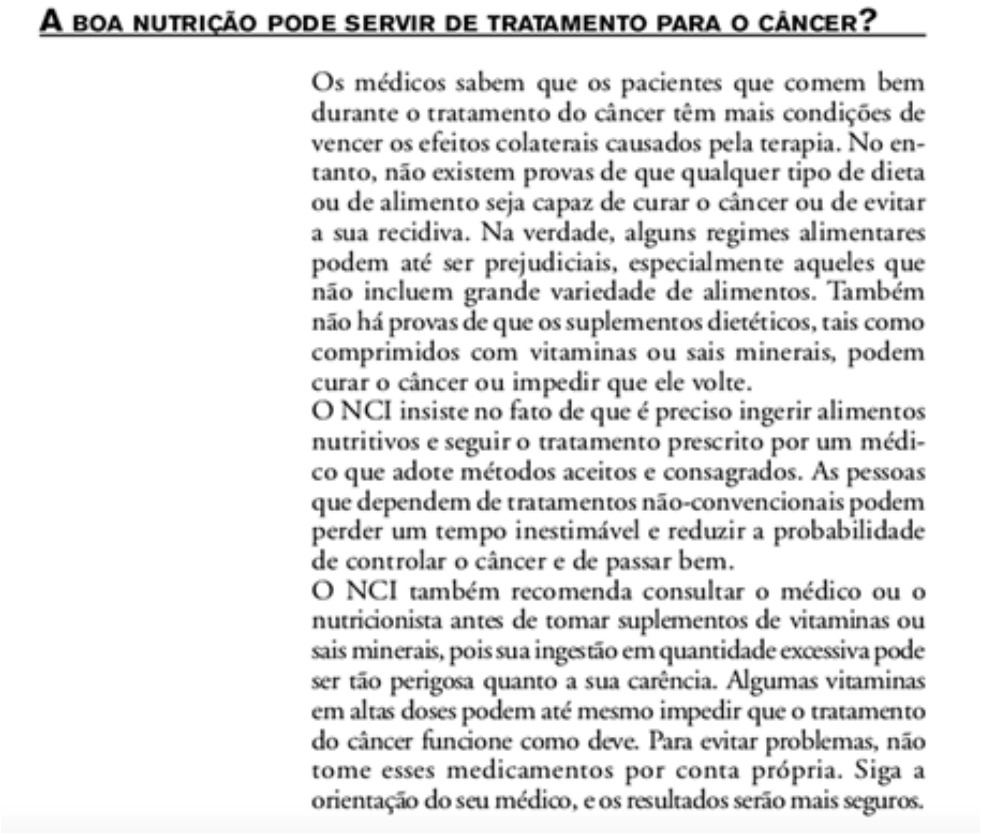
De acordo com Gabriel (2017), mesmo que aprender a ler seja um marco no desenvolvimento da competência comunicativa de uma pessoa, já que ela vivenciou os processos de leitura e a escrita, outras aprendizagens serão necessárias na "criação de leitores competentes". Uma dessas aprendizagens relaciona-se, justamente, ao desenvolvimento do vocabulário.

Como explica a autora, o "conhecimento do vocabulário é uma das variáveis preditivas da compreensão textual, ou seja, quanto maior o número de palavras conhecidas, maior a chance de compreender um determinado texto" (GABRIEL, 2017, p. 83-84). Então, será preciso supor que temos um universo a reconhecer, quantificar e desvelar. Isto é, precisaremos ter alguma ideia sobre o que abrange, até aonde vai, que "tamanho" tem o vocabulário conhecido pelo nosso leitor-destinatário que vai enfrentar um texto como antes exemplificado. Assim, poderemos entregar para o leitor algo, em tese, mais compatível com suas condições de compreensão. O vocabulário do texto e o vocabulário do leitor, ainda que sejam apenas uma parte do vasto território da complexidade, em alguma medida, precisam se encontrar.

Enquanto temos esse caso em mente, vale observar uma outra situação, em um outro material. Na Figura 3, temos um trecho de uma outra publicação, em tese, dirigida, como a anterior, "para qualquer pessoa", disponível gratuitamente na internet, oferecida por uma indústria farmacêutica. Esse texto, traduzido e adaptado do inglês por um médico brasileiro filiado ao Inca, trata do tema da boa alimentação durante o tratamento dessa doença, traz orientações e dicas para a pessoa que está em tratamento contra o câncer conseguir comer bem.

Nesse trecho, temos expressões técnicas como "**recidiva**" ou **"suplementos dietéticos"**, depois itens como "**probabilidade**", a sigla "**NCI**", "**ingerir**"; e até o uso de "**no entanto**" ou "**inestimável**" poderiam ser considerados complicadores.

Figura 3: Nutrição e câncer.



A BOA NUTRIÇÃO PODE SERVIR DE TRATAMENTO PARA O CÂNCER?

Os médicos sabem que os pacientes que comem bem durante o tratamento do câncer têm mais condições de vencer os efeitos colaterais causados pela terapia. No entanto, não existem provas de que qualquer tipo de dieta ou de alimento seja capaz de curar o câncer ou de evitar a sua recidiva. Na verdade, alguns regimes alimentares podem até ser prejudiciais, especialmente aqueles que não incluem grande variedade de alimentos. Também não há provas de que os suplementos dietéticos, tais como comprimidos com vitaminas ou sais minerais, podem curar o câncer ou impedir que ele volte.

O NCI insiste no fato de que é preciso ingerir alimentos nutritivos e seguir o tratamento prescrito por um médico que adote métodos aceitos e consagrados. As pessoas que dependem de tratamentos não-convencionais podem perder um tempo inestimável e reduzir a probabilidade de controlar o câncer e de passar bem.

O NCI também recomenda consultar o médico ou o nutricionista antes de tomar suplementos de vitaminas ou sais minerais, pois sua ingestão em quantidade excessiva pode ser tão perigosa quanto a sua carência. Algumas vitaminas em altas doses podem até mesmo impedir que o tratamento do câncer funcione como deve. Para evitar problemas, não tome esses medicamentos por conta própria. Siga a orientação do seu médico, e os resultados serão mais seguros.

Fonte: Uma boa alimentação durante o tratamento do câncer: dicas para comer bem. Nutrição e câncer. Aventis Pharma, tradução e adaptação do Dr. Nilvaldo Barroso do Pinho – INCA. Disponível em: https://www.saudedireta.com.br/docsupload/1340370297livro_nutricao.pdf

Vejamos, por último, um outro caso ilustrativo. A publicação, exemplificada na Figura 4, a seguir, também do Inca, já chama atenção pelo título “Dietas restritivas e alimentos milagrosos durante o tratamento do câncer: fique fora dessa!”.

Figura 4: Dietas restritivas e câncer.

Fonte: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//dietas-restritivas.pdf

É fácil perceber que o texto acima está acompanhado de um dedicado trabalho gráfico e visual, com cores e marcações que podem tornar a leitura muito mais atraente. Portanto, além da *leiturabilidade* – que tem a ver com o quanto se compreende das palavras escritas, temos a legibilidade do material, o que tem a ver com conforto visual, facilidade de olhar os pontos mais importantes e com destaques. Isso é o que notamos com a palavra "mito", toda escrita em caixa alta, em vermelho, seguida de um destaque na mesma cor, como se fosse um lead – q*ue é como um resumo dos pontos principais* – de uma notícia de jornal.

A essa altura, você, caro leitor, deve ter pensado: “quem sabe se aproximarmos esses vocabulários dos jornais populares, será que não ajudaria?” Boa ideia! Trataremos disso na próxima seção.

4. O QUE FAZER?

Considerando que, nos três exemplos antes apresentados, temos informações importantes, que deveriam poder ser facilmente entendidas por “qualquer pessoa”, é inevitável nos questionarmos sobre os diferentes modos de apresentar os textos, a linguagem, as palavras. Mas, antes de arriscar soluções de alguma reescrita simplificada, também temos uma outra pergunta importante para pensar – visto que ela parece estar na raiz desses prováveis problemas de entendimento dos textos: quem é, afinal, essa “qualquer pessoa” que cada um dos textos e respectivos redatores-autores têm em mente como leitor-destinatário? Para quem esses textos foram escritos, de verdade? Quem está falando com quem?

Geralmente, temos muitos textos desse tipo – sobre temas de Saúde ou mesmo sobre temas científicos – que se dizem “para leigos”. Com “para leigos” se quer dizer que são feitos para pessoas não especializadas no assunto que é tratado. Os três formatos de texto sinalizariam três tipos diferentes de leitores imaginados pelos redatores? Ao que parece, sim.

Como já dissemos, conhecer o perfil linguístico e cultural da comunidade que lerá o texto simplificado é fundamental para o sucesso das simplificações” (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p. 137), mas há poucas ferramentas para identificar esses perfis. Além disso, quanto ao uso de substituições para os termos técnicos, vale frisar que se deve ter muita atenção, pois “nem sempre o que parece um sinônimo para um leigo será para o especialista” (PARAGUASSU, 2018, p. 146).

Nesse ponto, vale ter em mente que, conforme pesquisas do Inaf 2018 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018), apenas 12 entre cada 100 pessoas do Brasil tem o que se chama de “letramento” proficiente ou plena competência de leitura. Isto é, apenas 12% conseguem ler e compreender corretamente um texto como esses aqui exemplificados. Assim, o letramento da nossa população em geral tende a ser baixo.

Nessa linha, Silva e colaboradores (SILVA et al., 2020) estudaram o quanto se tem escrito sobre o tema do “letramento em Saúde” no que diz respeito apenas a

informações específicas oferecidas sobre um tema específico, o câncer ginecológico. Esses pesquisadores fizeram uma varredura em várias publicações nacionais e internacionais, procurando saber o quanto já se havia investigado sobre o tema da compreensibilidade das informações nos últimos dez anos. Para isso, buscaram artigos científicos escritos em português, inglês e espanhol, associados às palavras-chave "Alfabetização em Saúde", "Prevenção de Doenças", "Neoplasias do Colo do Útero". E, conforme descobriram (os negritos são nossos):

> [...] diferentes níveis socioeconômicos e de escolaridade estão diretamente relacionados com o nível baixo de **letramento em saúde** acerca da prevenção do câncer de colo uterino. Observou-se também que esse nível variou de acordo com as faixas etárias das populações em situações e países diferentes. **O letramento das mulheres acerca do assunto foi, em geral, insuficiente**. Portanto, ações educativas em saúde carecem de um reforço, adaptando-as as [sic] diferentes realidades, visto que a compreensão é relativa a [sic] situação socioeconômica, escolar, etária, dentre outros aspectos individuais de cada público. **Há necessidade de mais pesquisas sobre o assunto, visto a escassez das mesmas, essencialmente no Brasil".**

Dessa forma, a resposta para a nossa pergunta, "o que fazer?", colocada como um subtítulo deste capítulo, parece ser a seguinte: precisamos, para saber o que fazer, pesquisar a fundo essas dificuldades de entendimento e ainda alternativas para a apresentação da informação em formatos mais acessíveis. Precisamos fazer testes de compreensão com os leitores visados, uma vez que sejam definidos quem eles ou elas são. Mas, fundamentalmente, antes de fazer algo, precisamos falar sobre a feição dessa informação e do seu indicativo de que é "para todos"; precisamos questionar e expor o que se oferece sob esse rótulo.

Ora, se alguns materiais escritos, por várias razões, podem equivaler a "ambientes" totalmente inacessíveis para um grande número de pessoas, sejam elas portadoras de necessidades especiais ou não, podemos agir para que essas dificuldades sejam atenuadas. Imaginemos "ambientes físicos" construídos por textos escritos, os quais nos apresentem informações sobre temas de utilidade pública, textos como os que exemplificamos aqui. São textos que nos trazem conhecimentos importantes, mas que, apenas pela nossa leitura, já se mostram mais ou menos difíceis de compre-

ender. Nos textos mais complicados, parecem faltar “rampas de acesso” para nos ajudarem a entender a mensagem. Sua linguagem parece muito complexa e há, em geral, termos técnicos sem explicação ou mesmo várias palavras que achamos estranhas.

Buscando alguma solução, examinamos a formulação estrutural do texto escrito, com destaque para o todo do vocabulário – não só para as terminologias –, para as frases e sua articulação em um todo de sentido e de significação. Reformular, “traduzir” o complicado em linguagem simples é uma necessidade. O que nos guiará nessa reescrita? Estudos sobre letramento e sobre perfis de vocabulário podem nos ajudar.

Muito já se estudou em Linguística sobre esse tema e esse patrimônio de conhecimento pode nos ajudar a encontrar alternativas. Nós, linguistas, conforme já mostramos em Finatto, Ponomarenko e Berwanger (2019), quando encontramos algum problema que envolve uma língua, como um texto escrito que deveria ser fácil para muitas pessoas, mas que se apresenta de modo difícil, questionamos a situação e podemos apresentar sugestões para os envolvidos se comunicarem melhor. Mas, claro, as pessoas envolvidas no problema, tanto quem lê quanto quem escreve esses textos “difíceis”, precisam querer fazer algo e até entender um pouco sobre o que os linguistas fazem.

Uma boa pista, uma referência sobre um padrão de vocabulário simples, sobre quais palavras escolher para uma simplificação de texto, pode ser dada pela nossa intuição linguística. Afinal, somos leitores “letrados”. Mas essa referência também pode ter algum fundamento ou usar um guia de base científica. Uma alternativa, nesse sentido, pode ser dada pelo CorPop (PASQUALINI, 2018). Esse é um corpus, um acervo com vários textos em formato digital – de vários tipos – compatíveis com um perfil de leitor como o nosso.

O CorPop é um corpus do português popular brasileiro escrito, compilado, em uma pesquisa de doutorado, a partir de textos selecionados com base no nível de letramento médio dos leitores do país. As suas bases teórico-metodológicas são interdisciplinares e inserem-se no âmbito dos Estudos da Linguagem e disciplinas afins. Seu acesso é gratuito em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/index.php.

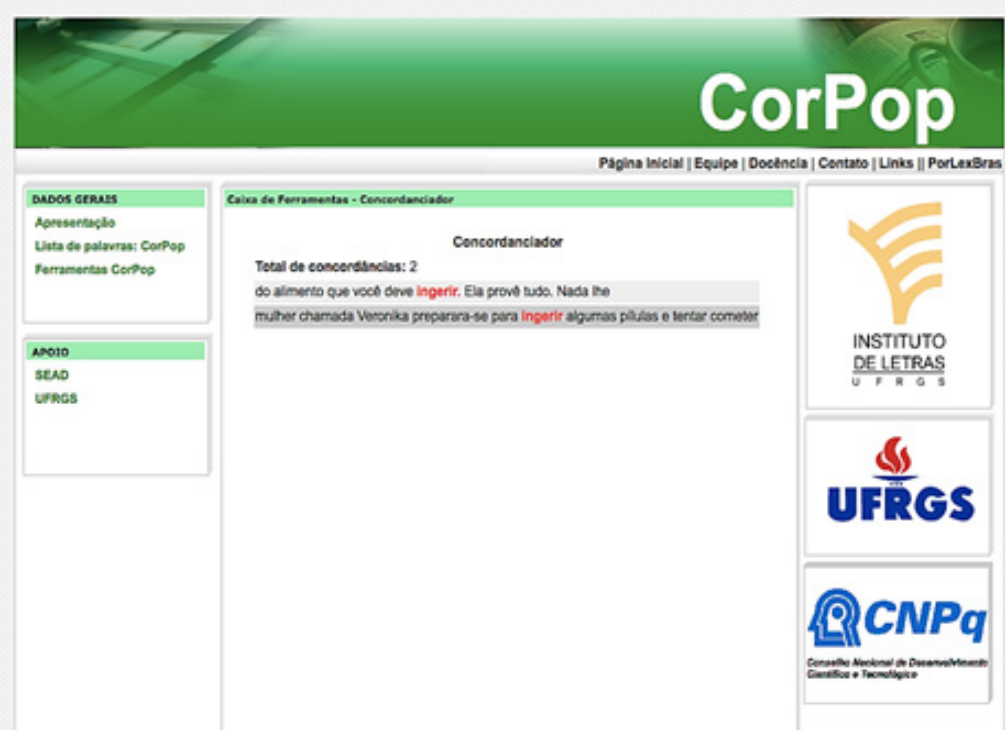
Nele, na função “Ferramentas CorPop”, podemos pesquisar palavras mais e menos usadas em todo o acervo de textos que foi reunido. As Figuras 4 e 5, a seguir, mostram o acesso ao CorPop, que inclui materiais de jornais populares, como o DG, e

até de um jornal feito por moradores de rua de Porto Alegre-RS. Na guia “Concordanciador”, podemos acessar todos os textos do acervo – ou escolher alguns – e buscar por palavras. Na opção “todos”, buscamos, por exemplo, ingerir, que mostrou apenas duas ocorrências, em relação a comer, com 103 usos. Naturalmente, temos apenas uma pista sobre ingerir ser uma palavra difícil, mas o CorPop tem se mostrado bastante válido em diferentes situações como essa. Suas opções, lembramos, restringem-se apenas ao vocabulário, e há muito mais envolvido na complexidade de um texto. Não há, no CorPop, qualquer pretensão de oferecer uma decisão definitiva para o redator interessado em simplificar um texto.

Figura 4: Buscas no CorPop.

Fonte: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/ferramentas.php

Figura 5: Buscas da palavra ingerir no CorPop.



Fonte: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/ferramentas.php

Dito isso, sem pretender apontar fórmulas mágicas de reescrita, queremos retomar uma questão colocada no início deste capítulo: o quanto informar alguma coisa significa, mesmo, comunicar?

Ora, basta voltar aos exemplos dos textos que se terá alguma resposta. Há informação bastante escrita disponível, como vemos no trecho da Figura 3, mas muito dela muito possivelmente incompreensível para a maioria das pessoas. De que adianta ter tanta informação se ela não será “decifrada” justo por quem mais precisa dela? Um texto complexo informa, mas não comunica, no sentido de que ele não cumpre o seu papel de fazer sentido para alguém.

Como já dissemos (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p. 155), de fato, a simplificação textual e a ideia de uma ATT podem ser caminhos para implantar ações que democratizem o acesso ao conhecimento, dinamizando e transpondo os resultados das pesquisas sobre Linguística produzidas no âmbito da academia para a realidade da população brasileira. Temos visto que é importante veicular informações sobre temas de utilidade pública de modo que a sua escrita possa ser facilitada para o entendimento das pessoas.

Um trabalho recente, feito na área de Design e Comunicação, também aborda essas questões, tratando especialmente de problemas de textos produzidos por agências governamentais (FISCHER, 2021) dirigidos, em tese, para todos os brasileiros e brasileiras. Nesse trabalho de mestrado, a autora discute a noção de uma "linguagem simples" a partir do exame da compreensibilidade de um texto sobre concessão de auxílios pelo INSS ao cidadão brasileiro. A compreensibilidade desse texto foi testada com leitores com escolaridade superior e os resultados obtidos nos fazem pensar bastante.

Para a acessibilidade da informação escrita se concretizar, será preciso, como vários estudos linguísticos já mostraram, muitas vezes, "enriquecer" o texto. "Enriquecer" aqui significará incluir explicações e adotar o uso de construções mais familiares ao leitor. Será importante, conforme temos defendido, pensar na acessibilidade como "rampas de acesso" para a mensagem que se pretende veicular. *Linguagem simples* é, assim, para nós, linguagem textual e terminologicamente acessível, apresentada de um modo que torna possível o entendimento de diferentes pessoas, conforme suas necessidades e condições.

Como mostraram os nossos estudos partindo dos jornais populares e toda uma jornada de trabalhos científicos, empregar uma linguagem mais próxima à realidade das pessoas pode ser o segredo do sucesso de comunicação. Nesse caso, antes de simplesmente atingir um segmento de consumo "popular", até então subestimado, como bem souberam fazer os jornais populares do Brasil, importará também ajudar no processo de amadurecimento linguístico da nossa população. Esse é um dos papéis da escola. Nessa direção, mesmo quem não tenha uma experiência escolar formal extensa e com pouca experiência com leituras "sofisticadas", merece sentir-se bem acolhido, por exemplo, em um texto governamental que informa a população geral sobre alimentação para pessoas em tratamento contra o câncer. Quem consegue entender a mensagem poderá querer saber mais e até compartilhar uma boa informação, o que poderá ajudar outras tantas pessoas.

Conforme Montalt e García-Izquierdo (2016), o modo como nos comunicamos está totalmente imbricado com o modo que conhecemos e experimentamos a realidade. Assim, produzir um texto importante, sobre um tema de utilidade pública, sem considerar as necessidades do nosso leitor-destinatário, parece denunciar um reda-

tor-autor vivendo em uma outra realidade, emoldurada apenas pelo mundo dos seus conhecimentos. Essa é uma realidade que parece paralela à nossa realidade da vida real, com 88 em cada 100 pessoas que não têm proficiência ou letramento suficientes. Nestes tempos atuais, marcados por uma pandemia, em que a informação acessível e verdadeira sobre temas de Saúde tem papel fundamental, resta o trabalho. Fica o convite para quem quiser colaborar. Precisamos de pessoas interessadas, pois, como já diz a Bíblia, a messe é grande, mas os trabalhadores são poucos.

A propósito, para fechar este capítulo, recomendamos conhecer duas iniciativas interessantes, ambas com materiais de acesso público e gratuito, que tratam da simplificação de textos e da informação para todos: a primeira é a nossa Ferramenta MedSimples (disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/cartilha/). A segunda envolve as ideias de “Comunicação para Todos” e de “Comunicação Inclusiva”, estando associada aos materiais em linguagem facilitada do grupo Com Acesso, da UFRGS (veja em: https://www.ufrgs.br/comacesso/). Desse grupo trataremos, com detalhes, em um outro capítulo deste livro, escrito pelos colegas Eduardo Cardoso e Daniela Borges Pavani.

Após as nossas referências bibliográficas, trazemos algumas indicações de leitura sobre o tema e também algumas sugestões de atividades para professores, ideias para explorar o tema da ATT em sala de aula com alunos do Ensino Médio ou, mesmo, do último ano do Ensino Fundamental.

PARA SABER MAIS

Recomendamos a leitura dos seguintes materiais, todos disponíveis on-line:

a) SILVA, B. R. Ensino de vocabulário no Ensino de Jovens e Adultos (EJA): atividades a partir do corpus do jornal Diário Gaúcho. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31921/000785025.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 ago. 2021.

b) FINATTO, M. J. B.; PONOMARENKO, G. L.; BERWANGER, L. P. Não basta ler, tem que entender: simplificando textos. Revista Roseta – ABRALIN, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: http://www.roseta.org.br/2019/04/04/nao-basta-ler-tem-que-entender-simplificando-textos/. Acesso em: 31 ago. 2020.

c) TCACENCO, L. M.; SILVA, B. R. FINATTO, M. J.B. Acessibilidade textual e terminológica: conquistas recentes, pesquisas em andamento e novas perspectivas. Revista GTLEX, v. 3, p. 1-29, 2020. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/49741. Acesso em: 31 ago. 2021.

IDEIAS PARA O(A) PROFESSOR(A)

O professor do Ensino Médio, seja na aula de Biologia, seja na aula de Língua Portuguesa, pode fazer uma atividade bastante motivadora com textos mais e menos complexos sobre temas de Medicina, como os produzidos pelo Ministério da Saúde do Brasil (MS). Supondo que o professor e seus alunos tenham acesso à internet, uma opção seria usar o material disponível na parte denominada “Saúde de A a Z”, que se apresenta como um glossário, mas que é uma série de pequenos textos para “público em geral”. Para um trabalho mais amplo, seria possível comparar uma mesma infor-

mação do Ministério da Saúde – por exemplo, sobre sífilis – com uma equivalente do site do Dr. Drauzio Varella, por exemplo. Esse site se acessa em: https://drauziovarella.uol.com.br. No material do Dr. Drauzio, temos uma parte semelhante a um glossário com pequenos textos: https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/

A seguir, nas Figuras 6 e 7, vemos uma imagem do que oferecem esses sites:

Figura 6: O que é sífilis – Saúde A de a Z.

Fonte: https://antigo.saude.gov.br/saude-de-a-z/sifilis. Acesso em 19 out. 2020.

Figura 7: Sífilis – Drauzio Varella.

Fonte: https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sifilis/. Acesso em 19 out. 2020

Nessas duas fontes, aqui exemplificadas com trechos, encontramos informações sobre as principais doenças e problemas de saúde, mas os estilos e a complexidade dos textos podem ser diferentes. Uma primeira coisa a fazer seria pedir que os estudantes tentassem avaliar qual dos textos seria mais fácil para entender, que tentassem identificar quais palavras podem ser difíceis para uma pessoa com o seguinte perfil: um trabalhador adulto, com pouca escolaridade e pouca experiência de leitura.

Listar os termos técnicos e as palavras que não são “termos técnicos”, mas que podem ser difíceis, rende uma boa aula e boas discussões sobre acessibilidade. Os alunos, em grupos, também poderiam fazer um ranking para os textos mais e menos acessíveis em outros temas, justificando as suas avaliações. Empreender simplificações “customizadas”, para diferentes perfis de leitores, também pode render ótimas atividades de aula.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. Jornalismo popular. São Paulo: Contexto, 2006.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2018: Resultados preliminares. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view. Acesso em: 11 jul. 2020

FINATTO, M. J. B.; EVERS, A.; STEFANI, M. Letramento científico e simplificação textual: o papel do tradutor no acesso ao conhecimento científico. Letras, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 135-158, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25328. Acesso em: 31 ago. 2021.

FINATTO, M. J. B.; MOTTA, E. Terminologia e Acessibilidade. Revista GTLex, v. 2, n. 2, p. 316-356, 3 jan. 2019. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/44063. Acesso em: 31 ago. 2021.

FINATTO, M. J. B.; VALE, O. A.; LAPORTE, E. Reconhecimento do vocabulário de jornais populares brasileiros por um dicionário computacional de acesso livre. Alfa, São Paulo, Unesp, v. 63, n. 1, p. 63-80, 2019.

FINATTO, M. J. B.; PONOMARENKO, G. L.; BERWANGER, L. P. Não basta ler, tem que entender: simplificando textos. Revista Roseta, ABRALIN, v. 2, p. 1-10, 07 abr. 2019. Disponível em: http://www.roseta.org.br/pt/2019/04/04/nao-basta-ler-tem-que-entender-simplificando-textos/. Acesso em: 31 ago. 2021.

FISCHER, H. Impactos da Linguagem Simples na compreensibilidade de serviços públicos digitais: o caso de um benefício do INSS. 263 f. Dissertação (Mestrado). Rio de Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, Departamento de Artes e Design Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=53277@1. Acesso em: 31 ago. 2021.

GUARESCHI, P.; BIZ, O. (Orgs.). Diário Gaúcho: que discurso, que responsabilidade social? Porto Alegre: Evangraf, 2003.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. Revista Prâksis, Novo Hamburgo, v. 2, p. 76-88, nov. 2017. ISSN 2448-1939. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277/1890. Acesso em: 31 ago. 2021.

MONTALT, V. GARCÍA-IZQUIERDO, I. ¿Informar o comunicar? Algunos temas emergentes em comunicación para pacientes. Panace@, v. XVII, n. 44. Segundo semestre, 2016, p. 81-84. Disponível em: https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n44_editorial.pdf . Acesso em: 31 ago. 2021.

PARAGUASSU, L. B. Tradução especializada acessível (TEA): revisão do tema e proposta de disciplina para cursos de graduação em tradução. 272 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/193093. Acesso em: 31 ago. 2021.

PASQUALINI, B. F. CorPop: um corpus de referência do português popular escrito do Brasil. 2018. 250f. Tese de Doutorado – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/177566. Acesso em: 31 ago. 202.

SILVA, B. R. Ensino de vocabulário no Ensino de Jovens e Adultos (EJA): atividades a partir do corpus do jornal Diário Gaúcho. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31921/000785025.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 ago. 2021.

SILVA, E. G. et al. Letramento em saúde e prevenção do câncer do colo de útero. Brazilian Journal of Development., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 43439-43448, jul. 2020 Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12666/10632 Acesso em: 31 ago. 2021.

TOLEDO-CHÁVARRI, Ana; ABT-SACKS, Analía; ORREGO, Carola; PERESTELO-PÉREZ, Lilisbeth (2016). El papel de la comunicación escrita en el empoderamiento en salud: un estudio cualitativo. Panacea, v. 17, n. 44, p. 115-123. Disponível em: https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n44_tribuna-AToledo-ChavarriEtAl.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

CAPÍTULO 2

LEITURABILIDADE E ENSINO: AUTORES-BASE E SEUS TRABALHOS

Gabriel Luciano Ponomarenko
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, acadêmico do bacharelado em Letras-UFRGS
gabriellucianopk@gmail.com

Aline Evers
Professora adjunta do curso de Letras-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
aline.evers@pucrs.br

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, fazemos a revisão do emprego do conceito de leiturabilidade e refletimos sobre suas contribuições para contextos de ensino. Um tema relativamente novo para esse contexto pedagógico-docente merece um delineamento conceitual específico para o contexto brasileiro e que considere o perfil de leitor médio do Brasil. Tal qual estudada por nós, a **leiturabilidade** pode ser entendida como a **potencial facilidade ou dificuldade de leitura de um texto**, determinada por fatores linguísticos (referentes às escolhas lexicais e sintáticas do autor) que, por sua vez, estão relacionados ao perfil de leitor pretendido do texto (alguém com maior ou menor escolaridade, com mais ou menos conhecimento prévio do assunto do texto).

Entender o que é leiturabilidade, portanto, auxilia a compreender como se dá o ato de ler e como são desenvolvidas estratégias de compreensão leitora, assim como promove a empatia do autor para com o leitor, considerando suas condições de leitura. Em 1996, Leffa apontava três fatores envolvidos na compreensão de leitura: (1) fatores relativos ao texto; (2) fatores relativos ao leitor; (3) fatores relativos à intervenção pedagógica:

> Entre os fatores relativos ao texto, destacam-se, tradicionalmente, a legibilidade (apresentação gráfica do texto) e a inteligibilidade [leiturabilidade] (uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas). Modernamente, tem-se destacado a organização do texto, coesão, coerência, o conceito do texto sensível ao leitor (*considerate*) como fatores facilitadores da compreensão. Os fatores relativos ao leitor têm sido os mais estudados. Dentre esses fatores destacam-se: o levantamento e uso de estratégias adequadas, fatores psicológicos como a inteligência, o interesse e a atitude em relação à leitura. O conhecimento prévio do leitor, quer em relação ao tópico, incluindo-se aí aspectos culturais e ideológicos, quer em relação à língua, incluindo conhecimento do vocabulário, têm sido igualmente estudados. Em termos de intervenção pedagógica há atualmente uma preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura. Destaca-se o que acontece durante a leitura, ou mesmo antes. Fazer perguntas e levar o próprio aluno a questionar sua leitura tem sido a técnica mais usada. (LEFFA, 1996, p. 27)

Note-se que, no contexto brasileiro, na passagem destacada, há certa imprecisão terminológica e variação no emprego do termo *leiturabilidade*, pois Leffa utiliza *inteligibilidade*

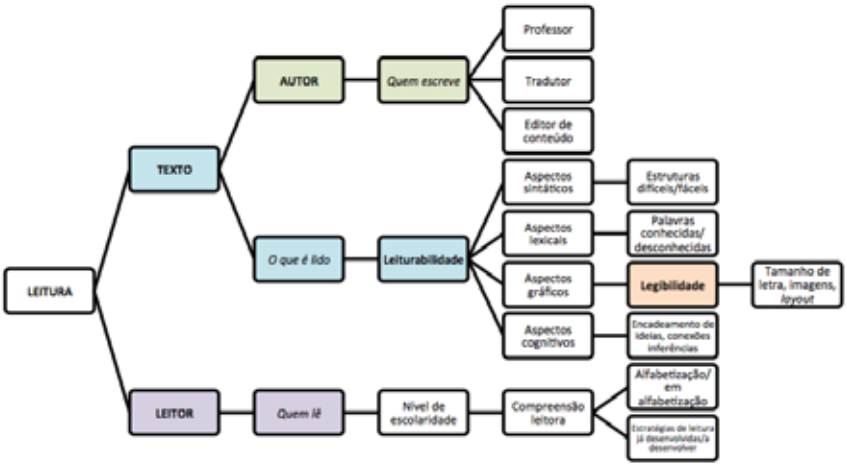
em seu lugar. Do ponto de vista cognitivo e em estudos da área da psicologia, a leiturabilidade está relacionada à capacidade de compreensão de textos pelos leitores, já que cada grupo etário apresenta diferentes maneiras de lidar com informações apresentadas por escrito. Do ponto de vista do Design, a leiturabilidade tem relação com o termo *legibilidade*, ou seja, com a disposição de caracteres e marcas tipográficas relacionadas à disposição do texto escrito em diferentes suportes. Do ponto de vista das teorias da leitura, a leiturabilidade está atrelada aos multiletramentos, à mediação de leitura e às relações estabelecidas na tríade autor-texto-leitor no processo de produção de sentidos.

Leiturabilidade, então, é uma **nova escolha tradutória** do termo *readability* que fizemos dentro do âmbito acadêmico, no qual vinha sendo tratado muitas vezes como legibilidade ou inteligibilidade. Ao utilizar o termo leiturabilidade, além de colocarmos a compreensão de leitura em posição de destaque, como ela realmente deve ter nos Estudos de Leiturabilidade, deixamos de tomar emprestados termos já muito típicos e difundidos em outras áreas do conhecimento. Por exemplo, DuBay (2004), no âmbito da Computação, adota o termo *inteligibilidade* para designar textos que sejam mais simples de ler do que outros, ou seja, mais inteligíveis. Já o termo *legibilidade*, por outro lado, adotado pela área do Design, refere-se às características físicas do texto, como seu tamanho, o tipo e a cor de fontes, o espaçamento, o alinhamento de parágrafos e elementos de diagramação (SILVA, 1985). A *apreensibilidade* (uma das traduções encontradas para *readability*) refere-se à fácil compreensão de um texto, relacionada à velocidade da leitura e à capacidade de apreensão de informações.

Conforme DuBay (2007), a "leiturabilidade é uma condição de facilidade de leitura criada por escolhas de conteúdo, estilo, design e organização que se adéquam ao conhecimento prévio, escolaridade, interesse e motivação do público leitor."[7] (p. 6, tradução nossa). Podemos ver que a leiturabilidade abrange, de certa forma, os fatores textuais tipográficos, ou seja, a legibilidade textual. A legibilidade, porém, não abrange fatores além dos tipográficos. Portanto, **seria inadequado utilizar o termo *legibilidade* como o guarda-chuva de todas as facetas do processo de compreensão de leitura**. Legibilidade é um termo associado à tipografia e envolve características como fonte, tamanho de fonte, espaçamento, cor de fundo etc., características essas que influenciam na legibilidade (o quão visível e legível o texto é por parte do leitor), mas não necessariamente na leiturabilidade dos textos (compreensão do conteúdo). Com o esquema abaixo, disposto na Figura 1, pretendemos demonstrar alguns dos vários fatores envolvidos na leitura, na tríade autor-texto-leitor e na leiturabilidade.

7 [...] readability is the ease of reading created by the choice of content, style, design, and organization that fit the prior knowledge, reading skill, interest, and motivation of the audience.

Figura 1: Uma forma de entender a tríade autor-texto-leitor e sua relação com a leiturabilidade.



Fonte: Autoria própria.

Nosso objetivo, neste capítulo, além de delimitar o conceito de leiturabilidade, é aproximar o tema aos contextos de ensino, apresentando um panorama de estudos em torno das fórmulas existentes para promover a reflexão de professores quando desenham seus percursos de ensino. Também almejamos, com o panorama exposto, colocar a compreensão de leitura em posição de destaque em meio aos Estudos de Leiturabilidade.

Este capítulo justifica-se tendo em vista o contexto educacional e o próprio mercado editorial brasileiros, atrelados a esse contexto via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É relevante conhecer o termo e o tratamento da leiturabilidade de textos, tema ainda pouco conhecido de professores. Acreditamos que esse debate possa ser produtivo para discussões sobre a qualidade dos materiais didáticos disponibilizados e para a seleção de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora. Além disso, ao abrir a discussão em torno da leiturabilidade e da compreensão leitora, esperamos poder suscitar o debate sobre todas as outras formas de inclusão, diante da diversidade de leitores, condições e graus de instrução.

Para desenvolver esse percurso, na seção *Relevância para o autor, para o leitor e para o professor*, relacionamos o conceito de leiturabilidade a cada um dos sujeitos envolvidos no ato da leitura. Damos seguimento ao tema na seção *Autores-base*, trazendo um panorama sobre as motivações que originaram as fórmulas de leiturabilidade, dando especial atenção para o Índice Flesch, que é bastante referido em outros capítulos deste livro. Na seção *Leiturabilidade e Ensino*, apresentamos estudos

realizados sobre textos didáticos no contexto brasileiro observando a leiturabilidade e relacionamos esse olhar sobre textos ao contexto de ensino de língua portuguesa. Por fim, oferecemos uma sugestão inicial de sequência didática a ser aplicada por professores que tenham interesse em desenvolver a temática da Saúde e estratégias de leitura e de escrita adotando a leiturabilidade como ponto de reflexão.

2. RELEVÂNCIA PARA O AUTOR, PARA O LEITOR E PARA O PROFESSOR

Nesta seção, procuramos mostrar a relevância de se pensar em leiturabilidade para cada um dos sujeitos envolvidos no ato de leitura. Como já assinalava Perini (1988), a dificuldade de um texto não é óbvia, e essa dificuldade "está" não apenas do texto, mas também no leitor e nas estratégias de leitura que ele desenvolve. Se entendermos o texto como um conjunto de possibilidades interpretativas independentes das intenções do autor, ou seja, uma entidade que existe por si só, são as estratégias de leitura, determinadas pelo objetivo do leitor no momento da leitura, que estabelecem as conexões de sentido do texto. Segundo Pasqualini (2018), essa visão da autonomia do texto em relação à autoria torna-o um objeto "dissecável". Fazer esse movimento significa colocar todo o peso interpretativo no leitor e desconsiderar totalmente o papel do autor no processo da leitura.

A dificuldade de um texto não é óbvia, pois ainda existem muitos autores praticantes de uma escrita que pode ser chamada de "escrita egocêntrica", que escrevem para si mesmos e seguindo o seu grau de instrução, sem pensar propriamente nas condições do leitor, conforme veremos mais abaixo. Essa escrita parece sinalizar que eventuais dificuldades não são problema de quem escreve. Para o leitor-destinatário, assim, em alguns casos, parece haver uma legenda de algo não dito, subliminar: "vire-se, caro/a leitor/a, para entender o que, eventualmente, não consiga, pois eu já fiz a minha parte".

Além disso, é importante não esquecer que as dificuldades não "moram" apenas no texto, sendo obra de um redator "malvado", de uma pessoa sem empatia. Isso seria ingenuidade. Afinal, ainda temos no Brasil uma massa de leitores com baixo grau de instrução e pouco hábito de leitura, que desconhecem estratégias eficientes e mais básicas de leitura. Falta-lhes, por vários motivos, familiaridade com a leitura. Por fim, é importante ter em mente que tais leitores são pouco habilidosos e que isso, mesmo

que se possa ficar pensando em “culpados”, é um fato. É algo que precisará ser contornado de algum modo.

Nesse cenário, um autor que leve a leiturabilidade de seu texto em consideração é um autor que procura garantir que seu texto seja compreendido, um autor empático com seu leitor. Finatto, Ponomarenko e Berwanger (2019), em um artigo de divulgação, mostram como essa escrita egocêntrica pode ser prejudicial para a leiturabilidade de um texto e por que é importante para o autor refletir sobre tais questões. Eles utilizam um texto do site do Ministério da Saúde, destinado a toda a população brasileira, para demonstrar como a leiturabilidade pode oferecer subsídios para democratizar o acesso à informação:

> “O sarampo é uma doença **infecciosa aguda**, de **natureza viral**, grave, transmitida pela fala, tosse e espirro, e **extremamente contagiosa**, mas que pode ser prevenida pela vacina. Pode ser **contraída** por pessoas de qualquer idade. As **complicações infecciosas** contribuem para a gravidade da doença, particularmente em crianças desnutridas e menores de um ano de idade. Em algumas partes do mundo, a doença é uma das principais causas de **morbimortalidade** entre crianças menores de 5 anos de idade [...]” (FINATTO; PONOMARENKO; BERWANGER, 2019, grifos do original)

Segundo os autores, esse texto do Ministério da Saúde pode ser de difícil compreensão por vários motivos. Um deles é a quantidade de palavras não usuais, destacadas por eles no texto, que provavelmente provocam estranheza para grande parte da população, que tem poucos anos de escolaridade e pouca experiência com leitura (FINATTO; PONOMARENKO; BERWANGER, 2019). Nesse ponto, passamos a pensar também em por que a discussão em torno da leiturabilidade dos textos é relevante para o leitor.

Os resultados mais recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) mostram que a situação da alfabetização no Brasil é preocupante e que os leitores brasileiros têm uma dificuldade elevada para lidar com textos. O Inaf (AÇÃO; INSTITUTO, 2018), iniciativa da ONG Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro, é uma pesquisa que mensura o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, levando em conta habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática.

Quadro 1. Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf 2018.

NÍVEL	%	GRUPO	%
Analfabeto	8%	Analfabeto funcional	29%*
Rudimentar	22%		
Elementar	34%	Funcionalmente alfabetizado	71%
Intermediário	25%		
Proficiente	12%		
* O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.			

Fonte: INAF 2018.

Conforme adaptados no Quadro 1, acima, os resultados do Inaf 2018 indicam que **apenas 12%** dos brasileiros podem ser considerados proficientes, capazes, portanto, de entender textos escritos de forma mais complexa. Indicam, também, que **três em cada dez** brasileiros (o grupo de analfabetos funcionais) têm muita dificuldade de fazer uso da leitura em situações cotidianas, como reconhecer informações em um cartaz do posto de saúde. A maior parte da população, escalada nos níveis elementar e intermediário, consegue ler e localizar informações explícitas nos textos, mas não consegue fazer inferências.

Apesar de o Inaf não considerar pessoas que atualmente são estudantes do Ensino Fundamental, por exemplo, podemos trazer os seus resultados para pensar em práticas pedagógicas. Por muito tempo, os professores (que são autores e também responsáveis pela seleção de textos que circulam em sala de aula) não foram levados a pensar efetivamente na leiturabilidade dos textos e em como essa discussão poderia contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento da compreensão de leitura.

Em um livro já antigo, *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (1988), Perini já apontava questões que dizem respeito à leiturabilidade relacionadas ao ensino. O autor fez um levantamento das atividades de compreensão de leitura presentes nos livros escolares e percebeu que, em sua maioria, elas eram desenvolvidas em torno de excertos de textos literários. Notou, em contraste, que a compreensão de leitura de textos informativos era algo pouco trabalhado, identificando que as mediações de leitura tendiam a ser tomadas como universalizantes, o que prejudicava – e ainda preju-

dica – o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Isso quer dizer que as mesmas perguntas e as mesmas habilidades são demandadas dos estudantes quando estão analisando textos de gêneros distintos, fazendo-os aplicarem as mesmas estratégias de leitura sem desenvolverem estratégias novas para se tornarem leitores proficientes de outros gêneros discursivos. Esse problema parece persistir.

Como veremos nas seções seguintes, embora tratado desde os anos 80 no Brasil, esse tema ainda é relativamente novo e, em certa medida, a dissociação entre leiturabilidade e práticas pedagógicas de ensino de leitura se dá pela falta de apresentação da temática aplicada a contextos de sala de aula. Evidentemente, não é por acaso que a dissociação acontece. Os Estudos de Leiturabilidade no Brasil só tomaram forma concreta em meados da década de 2000 e, com os desenvolvimentos recentes, esperamos que o cenário da leitura e da reflexão em torno da leiturabilidade dos textos possa ser aprimorado.

Defendemos que, em detrimento de uma escrita egocêntrica, aquela escrita que explica, que considera o leitor e o contexto de leitura é uma escrita didática. Embora se possa pensar que quanto mais explicamos, mais empobrecemos textos ou tomamos pontos de vista demasiado simplistas, explicar é *enriquecer* e não *empobrecer* a leitura, uma proposta que vemos sendo defendida, por exemplo, por Estopà (2019) e outros autores que tratam da Acessibilidade Textual – um dos assuntos do primeiro capítulo deste livro.

3. AUTORES-BASE

A leiturabilidade dos textos já foi estudada por diversos autores. Pelo menos desde o final do século XIX, esses autores investigam os fatores linguísticos e cognitivos que aumentam ou diminuem a leiturabilidade de determinados textos para determinados grupos de leitores (crianças, adultos, estudantes, trabalhadores etc.), assim como buscam métodos quantitativos de estimar a leiturabilidade de um texto e estratégias de simplificação textual. Nesta seção, detalhamos os trabalhos de alguns autores e autoras que foram e são importantes personalidades na construção dos Estudos de Leiturabilidade e da *Plain Language* (Linguagem Simples) como um movimento no mundo e no Brasil.

Um dos maiores protagonistas dos Estudos de Leiturabilidade mundo afora é

Rudolf Flesch (1911-1986), que foi autor, consultor de escrita, especialista em leiturabilidade, promotor do movimento *Plain Language* e criador do Índice Flesch de Facilidade de Leitura. Flesch nasceu na Áustria e se formou em Direito pela Universidade de Viena em 1933, onde atuou até 1938, quando imigrou para os Estados Unidos por conta do nazismo. Nos Estados Unidos, formou-se em Biblioteconomia, fez mestrado em Educação de Adultos e se tornou doutor em Educação.

Flesch é uma referência histórica nos Estudos de Leitura e de Ensino na língua inglesa. Quando imigrou para os Estados Unidos, encontrou-se em um contexto repleto de refugiados que, além de saberem pouco ou nada de inglês, não conseguiam compreender sequer as seções de vagas de emprego nos jornais. Flesch então passou a trabalhar na promoção de uma linguagem mais acessível para que os trabalhadores refugiados (assim como ele) tivessem acesso a textos e informações com níveis de leiturabilidade mais condizentes com o nível de proficiência deles. Suas obras e estudos deram ênfase às frases curtas e simples, e foram de grande impacto para revistas e jornais, que se viram contando palavras e comprimindo ideias em termos mais sociáveis enquanto escreviam.

Em 1946, Flesch lançou o livro *The Art of Plain Talk* (A arte de falar de forma simples)[8]; e, em 1949, *The Art of Readable Writing* (A arte de escrever de forma simples). Em ambos os livros, o assunto é linguagem simples e leiturabilidade: são livros sobre ir direto ao ponto, com dicas e instruções variadas de escrita e reescrita de textos de forma mais simples, além de trazerem a famosa fórmula matemática de Flesch, que estima a leiturabilidade dos textos de forma quantitativa.

A primeira fórmula de leiturabilidade lançada por Flesch se chama Índice Flesch de Facilidade de Leitura e foi publicada em seu livro de 1949. Para estimar a leiturabilidade dos textos a partir de um método quantitativo, Flesch tomou como variáveis o tamanho médio das sentenças e o tamanho médio das palavras. O tamanho das sentenças é medido em quantidade de palavras e o tamanho das palavras é medido em quantidade de sílabas. Quanto maior o tamanho das sentenças, menor o nível de leiturabilidade; quanto maior o tamanho das palavras, menor o nível de leiturabilidade. A fórmula é a seguinte:

8 Todas as traduções dos títulos dos livros são livres e foram elaboradas por Gabriel L. Ponomarenko.

206,835 - [1,015 x (total de palavras ÷ total de frases)]
- [84,6 x (total de sílabas ÷ total de palavras)]

O resultado do cálculo geralmente é um número entre 0 e 100, que pode ser interpretado de acordo com o descrito no Quadro 2, abaixo. Quanto mais alto o número do resultado, maior o nível de leiturabilidade e, portanto, mais acessível o texto.

Quadro 2. Interpretação do resultado do Índice Flesch de Facilidade de Leitura.

RESULTADO	LEITURABILIDADE
100-90	Muito fácil
90-80	Fácil
80-70	Um pouco fácil
70-60	**Padrão – Linguagem Simples**
60-50	Um pouco difícil
50-30	Difícil
30-00	Muito difícil

Fonte: Flesch (1949)

Muitos professores passaram a utilizar o Índice Flesch para verificar a adequação dos materiais didáticos ao nível de proficiência dos alunos, assim como jornalistas passaram a escrever textos mais fáceis, de acordo com a fórmula, para atingir um público maior. Como aponta Maria José Finatto (2020), Rudolf Flesch ficou marcado para sempre na história dos Estudos de Leiturabilidade:

> Suas ideias formam [...] a base de toda uma história de produção editorial graduada por faixas de escolaridade para diferentes leitores-alvo. [...] a produção norte-americana de materiais instrucionais variados, principalmente os do âmbito da Segurança do Trabalho, da Legislação Social e da Saúde, além de materiais voltados para ensino de línguas, deve muito às indicações e reflexões pioneiras de Rudolf Flesch. (FINATTO, 2020, p. 146)

Claro que a seleção das variáveis para a fórmula de Flesch não se deu de forma aleatória e infundada. Em 1893, por exemplo, o autor L. A. Sherman já havia pu-

blicado um estudo diacrônico que analisou o tamanho médio das sentenças em livros de literatura em inglês e **constatou a diminuição no número de palavras ao longo dos séculos**. De acordo com L. A. Sherman (1893), no período pré-elisabetano, a média era de 50 palavras por sentença; número que diminuiu ao longo do tempo até chegar a 23 palavras por sentença no período em que o autor vivia. Atualmente, o tamanho médio das sentenças em língua inglesa é de 20 palavras, segundo DuBay (2004, p. 10). Assim, já estava posto que sentenças menores poderiam aumentar a leiturabilidade dos textos escritos.

Já a segunda variável, do tamanho médio das palavras, torna-se válida quando consideramos os estudos que lidam com listas de frequência de vocabulário. Em um trabalho que levou dez anos para ficar pronto, Thorndike (1921), por exemplo, foi o primeiro estudioso a listar 10 mil palavras da língua inglesa ranqueadas por frequência de uso. Com isso, abriu caminho para outros estudos e para a constatação de que as palavras mais frequentes são as mais familiares e simples de usar, além de serem **as mais curtas em quantidade de sílabas**.

Outro autor muito importante para os Estudos de Leiturabilidade é William DuBay (1934-). DuBay foi um padre e ativista que causou muita polêmica nos anos 1960 por confrontar um cardeal, defendendo, principalmente, os homossexuais e o Movimento dos Direitos Civis. Expulso da Igreja, DuBay seguiu como escritor técnico e professor de escrita. Em 2001, deixou a escrita técnica para se tornar um consultor de Linguagem Simples. Desde então, DuBay já publicou três obras sobre o assunto.

A contribuição mais importante de DuBay para os Estudos de Leiturabilidade foi sua vasta revisão bibliográfica sobre o tema, lançada em 2004. Em *The Principles of Readability* (Os princípios da leiturabilidade), DuBay introduz o leitor aos estudos de letramento, às pesquisas de leiturabilidade e às fórmulas matemáticas para estimar a leiturabilidade dos textos. Entre os tópicos abordados no livro, estão formas de nivelar as habilidades de leitura do público-alvo, um apanhado de estudos clássicos de leiturabilidade, outro apanhado de estudos mais atuais e uma compilação de diretrizes para escrever de forma acessível – em Linguagem Simples.

> – Use palavras curtas, simples e familiares ao leitor.
> – Evite jargões.
> – Use linguagem neutra em relação a qualquer cultura ou gênero.
> – Use gramática, pontuação e grafia corretas.
> – Use sentenças simples, voz ativa e tempo presente.
> – Dê instruções no modo imperativo iniciando as sentenças com um verbo de ação.
> – Use elementos gráficos simples, tais como listas de tópicos e passos numerados para tornar a informação visualmente acessível. (DUBAY, 2004, p. 2, tradução nossa)

A lista acima traz as diretrizes que DuBay compilou em sua revisão bibliográfica do tema. Ele afirma que tais diretrizes servem como "regras de ouro" na redação facilitada de textos, aplicáveis independentemente do meio de publicação do texto.

Em *Smart language: readers, readability, and the grading of text* (2007), DuBay procura evidenciar que a linguagem inteligente é aquela cuja leiturabilidade corresponde ao grau de instrução do público-alvo. Na primeira parte do livro, o foco é demonstrar, com pesquisas, que a maior parte da população americana lê de forma precária. Na segunda parte, apresenta fórmulas de leiturabilidade e outras ferramentas que auxiliam na hora de fazer um texto ser acessível a todo o seu público.

Em *Unlocking Language: The Classic Readability Studies* (2007), DuBay traz estudos de pesquisadores pioneiros na área da leiturabilidade e nivelação de texto de acordo com grau de instrução. Alguns desses pesquisadores são Edward L. Thorndike, William S. Gray, Ralph Tyler, Edgar Dale, Irving Lorge, Jeanne S. Chall, além de Rudolf F. Flesch. Com esse livro, DuBay coloca o leitor estudante de leitura em contato com amostras dos artigos originais, dos métodos e dos pensamentos desses pesquisadores.

Passando para o contexto brasileiro, foi o linguista Mário A. Perini quem levantou o assunto da leiturabilidade no país, na área da Educação, tratando de leitura funcional e *legibilidade* [leiturabilidade]. A partir dos anos 1970, Perini passou a investigar a leitura e constatou que a leiturabilidade dos textos didáticos influenciava em grande parte na leitura precária que muitos alunos faziam. Após anos de estudo, Perini propôs que "os textos deveriam ser graduados quanto à sua dificuldade de leitura, de modo que um texto da terceira série fosse significativamente mais simples que um

de oitava série, ou de nível universitário" (1988, apud FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p. 11). As reflexões pioneiras de Perini no Brasil inspiraram outros pesquisadores a expandirem a temática.

A partir da sugestão de Perini e com a coordenação dele, Lúcia Fulgêncio e Yara Liberato fizeram um estudo bastante aprofundado e minucioso sobre a leiturabilidade de materiais didáticos e informativos. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro (2007) é um guia com estratégias (ou princípios) de como escrever textos informativos mais claros e acessíveis, resultado da fusão, revisão, reformulação e ampliação de dois livros anteriores das autoras: *Como facilitar a leitura* (1992) e *A leitura na escola* (1996).

Fulgêncio e Liberato (2007) fazem o percurso completo do processamento de leitura. A partir das teorias de leitura, descrevem como funciona a compreensão leitora, levando em conta as informações visuais (do texto) e as informações não visuais (do leitor). As informações visuais são tudo o que o leitor consegue enxergar no texto, que estão presentes nele. As informações não visuais, por sua vez, compreendem todo o conhecimento prévio do leitor, como o conhecimento do idioma, do assunto, do vocabulário, da sintaxe e até mesmo de estratégias de leitura em si.

Para as autoras, então, **a leitura é uma combinação de informações visuais e não visuais**, na qual o leitor utiliza todo o conjunto do seu conhecimento prévio para processar o texto que está enxergando. Portanto, quanto maior o repertório de informações não visuais do leitor em relação ao que está lendo, menor será a dificuldade de leitura. Da mesma maneira, quando alguém escreve um texto que exige um conhecimento prévio que o leitor não tem, mais difícil será a leitura.

Com esta seção, esperamos ter conseguido lançar luz aos trabalhos e aos pensamentos de personalidades influentes que consideramos importantes para os Estudos de Leiturabilidade e Acessibilidade Textual e Terminológica no Brasil e no mundo. Na próxima seção, aprofundamos a discussão sobre Leiturabilidade e Ensino e delineamos a relação entre as duas áreas, destacando como elas podem se beneficiar mutuamente.

4. LEITURABILIDADE E ENSINO

Avaliar o nível de leiturabilidade de um texto é tarefa constante nas práticas pedagógicas docentes. Apesar de muitas vezes essa denominação não fazer parte de discussões pedagógicas, educadores estão em contato com a avaliação dos níveis de dificuldade dos textos para seus estudantes quando tratam de temas como *transposição didática*, *letramento*, *alfabetização científica*, *compreensão leitora* e *mediação de leitura*. Nesta seção, apresentamos pontos relevantes sobre o tema da leiturabilidade e as contribuições que estudos já realizados podem trazer para o ensino, para a mediação de leitura e para tarefas de educação linguística.

Professores de línguas e linguagens ocupam lugar privilegiado nas discussões em torno do desenvolvimento da compreensão leitora, mas nossos colegas das Ciências Naturais, da Matemática ou mesmo de áreas mais próximas a Linguagens, como as Ciências Humanas, também precisam ser incluídos quando tratamos de mediação de leitura e do processo de seleção de textos que circulam em sala de aula. A leiturabilidade de todos os materiais precisa ser adequada, ou seja, os textos disponibilizados aos estudantes e as tarefas demandadas devem ser lidas e compreendidas de acordo com os níveis de proficiência leitora previstos para cada etapa escolar.

As autoras Fulgêncio e Liberato (2007) trazem, ao final do livro É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro, a seguinte reflexão:

> [...] o aprendizado da leitura não é feito apenas durante a aula de português, mas principalmente através do contato do leitor com o texto, seja ele qual for, independentemente do assunto abordado. Ensinar a ler não é tarefa exclusiva do professor de português; **compete a qualquer professor, de qualquer disciplina, selecionar ou elaborar textos legíveis** que, por um lado, permitam que o aluno compreenda a matéria através do que lê e, por outro lado, contribuam para que ele aprimore cada vez mais a sua proficiência na leitura com compreensão. (2007, p. 165, grifos nossos)

Em diferentes contextos de ensino, portanto, desenvolver a compreensão leitora é objetivo não apenas das atividades propostas e desenvolvidas em aulas de línguas e linguagens, mas das práticas que são articuladas por docentes responsá-

veis por todos os demais componentes curriculares. O histórico de estudos sobre letramento e alfabetização científica (FREIRE, 1980; SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995) corrobora essa afirmação, sendo a prática da leitura e, por consequência, o desenvolvimento da compreensão leitora, um compromisso de todas as áreas do conhecimento da Educação Básica.

As preocupações com o desenvolvimento da compreensão leitora também em outras disciplinas não são propriamente uma novidade. Os tensionamentos entre o que é fácil e o que é difícil de ler, o que é adequado ou inadequado para determinados grupos de estudantes, e sugestões de melhorias em materiais disponibilizados já foram discutidos com certa profundidade ainda na década de 1980. Ao analisar textos presentes em livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio, Perini (1988) apontou inadequações nos textos didático-informativos disponíveis, indicando como esses textos poderiam ser ajustados de modo que sua leiturabilidade pudesse estar mais adequada às condições dos leitores. Com seus estudos, o autor demonstrou a importância dos livros didáticos para boa parte dos estudantes brasileiros inseridos no sistema de ensino público, uma vez que esses livros eram, na maioria das vezes, o único material escrito ao qual esses estudantes tinham acesso. Perini sugeriu, inclusive, que materiais de leitura *graduados de acordo com a maior ou menor habilidade de leitura dos estudantes* fossem produzidos levando em conta o nível de dificuldade de compreensão atrelado à escolaridade desses leitores.

Com relação a essa *graduação* de dificuldades de leitura dos textos, na seção anterior, apresentamos o Índice Flesch e as possibilidades que oferece para mensurar níveis de leiturabilidade. As fórmulas de leiturabilidade que se sucederam ao Índice Flesch ofereceram novos subsídios para professores e até editoras graduarem textos de acordo com a escolaridade dos leitores. Mais especificamente, o Índice Flesch-Kincaid (SMITH; KINCAID, 1970) foi adaptado para atribuir uma medida de leiturabilidade a um determinado nível de escolaridade. Temos, então, o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3. Resultados do índice Flesch-Kincaid de leiturabilidade de acordo com os anos de escolaridade e a estrutura curricular brasileira (adaptado de LOBATO et al., 2013, p. 560, e PARAGUASSU, 2018, p. 131-132).

Índice	Escolaridade	Nível de leiturabilidade
100-90	5 anos de escolaridade	Muito fácil de ler para leitores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1° ao 5° ano.
90-80	6 anos de escolaridade	Fácil de ler para leitores concluindo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3° ao 5° ano.
80-70	7 anos de escolaridade	Razoavelmente fácil de ler para leitores iniciando os Anos Finais do Ensino Fundamental, 6° ao 9° ano.
70-60	8 a 9 anos de escolaridade	Linguagem simples. Fácil de ler para leitores concluindo os Anos Finais do Ensino Fundamental, 7° ao 9° ano.
60-50	10 a 12 anos de escolaridade	Razoavelmente fácil de ler para leitores iniciando e/ou cursando o Ensino Médio.
50-30	Estudantes de Curso Superior	Difícil de ler para leitores que não concluíram o Ensino Médio.
30-00	Curso Superior completo	Bastante difícil de ler para leitores que não concluíram um Curso Superior.

Fonte: LOBATO et al., 2013, p. 560, e PARAGUASSU, 2018, p. 131-132.

O índice Flesch-Kincaid pode ser entendido como um *ponto de partida* para avaliar a leiturabilidade de materiais disponíveis em contextos escolares brasileiros. É importante, portanto, considerarmos algumas questões com relação a sua elaboração e adaptação. De acordo com os órgãos governamentais responsáveis por estatísticas de alfabetização estadunidenses, o americano médio tem proficiência de leitura proporcional à de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental brasileiro e a criação desse índice teve origem na necessidade de mensurar o grau de dificuldade de leitura de manuais técnicos elaborados pelo Departamento de Defesa do governo estadunidense. Dado esse contexto, como destaca Pasqualini (2018), "há limites de comparação das pesquisas realizadas em sociedades menos desiguais do que a brasileira, uma vez que níveis altos de proficiência de leitura estão associados a níveis elevados de qualidade de vida" (p. 32). Além disso, como já apresentamos, apenas 12% dos brasileiros podem ser considerados proficientes de acordo com o Inaf (2018) e são, então, capazes de entender textos escritos que se enquadrem em níveis de leiturabilidade mais difíceis. Ou seja, é preciso considerar a proficiência de 88% dos brasileiros e ainda as diferenças de contexto ao utilizar esse índice.

Apesar das diferenças entre as sociedades estadunidense e brasileira, em

1996, Martins et al. realizaram uma rodada de testes com materiais didáticos em português e atestaram que o índice funciona para o contexto brasileiro, observando que

> O sucesso pode estar relacionado ao fato de os textos analisados provavelmente terem sido avaliados por autoridades educacionais, de forma que o conteúdo e outras características textuais foram controladas para garantir a adequação dos textos aos estudantes-alvo. Pode-se inclusive aventar a possibilidade de os livros didáticos estudados terem sido previamente avaliados com relação a sua leiturabilidade. É muito improvável que isso tenha acontecido, já que até então não há relatos de estudos sobre a leiturabilidade de livros didáticos em português brasileiro. (1996, p. 10)[9]

É interessante notar essa passagem de tempo entre os estudos de Perini (1988), as adaptações das fórmulas de leiturabilidade (MARTINS et al., 1996) e as políticas em torno da seleção e distribuição nacional dos livros didáticos. A questão da baixa qualidade dos livros escolares passou a ser abordada a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na década de 1980. Di Giorgi et al. (2014) apontam que a publicação da *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*, entre 1993 e 1994, e o *Guia de livros didáticos*, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1996, tem orientado o trabalho de comissões que avaliam sistematicamente esses livros.

Atualmente, podemos encontrar nos editais do MEC critérios de avaliação das obras do PNLD que incluem, entre outros requisitos, a observação da *legibilidade* dos textos (seu *layout*, incluindo ilustrações, tipografia e disposição de textos mais longos, de forma a não desencorajar a leitura) e de sua *leiturabilidade* (o uso adequado de recursos de linguagem, como o tamanho das frases, dos parágrafos, a distribuição de tópicos e a hierarquização da informação) (MEC, 2011). Tudo isso por meio de apontamentos trazidos por estudiosos das linguagens, da computação e das políticas públicas nacionais de distribuição de livros que se desdobraram a partir do final da década de 1980.

9 This success may have largely been achieved because the texts analysed were probably screened by educational authorities, in which content and other features were controlled in order to warrant adequacy for the target students. One could perhaps inquire on whether the Flesch scores fell into the expected categories because the textbooks had already had their readability tested. This is very unlikely, for there has been no report of readability studies for Portuguese texts.

Como vemos, as medidas ou princípios de leiturabilidade apresentados até aqui podem ajudar no processo de seleção e de edição de materiais a serem utilizados em sala de aula. Essa metodologia de observação de textos, de base probabilística, prioriza a forma em detrimento do conteúdo dos textos, mas não por isso deixa de ter validade ou de corresponder a determinados processos didático-pedagógicos necessários ao mediar leituras. Para possibilitar avanços na proficiência de leitura dos estudantes, além de trazerem textos adequados aos leitores (de modo que ofereçam desafios de leitura, mas observando que o nível de leiturabilidade não ultrapasse um determinado limiar de dificuldade), professores precisam encabeçar atividades de levantamento de conhecimentos prévios, de discussão de possíveis entendimentos de texto e de compartilhamento de ideias. Essas tarefas jamais deixarão de ser responsabilidade dos educadores, uma vez que há muita "riqueza das interações entre seres humanos e a própria inconsistência e intersubjetividade presente nas diferentes leituras possíveis de um texto. [Os] programas [...] não são, de forma alguma, substitutos de leitores humanos" (EVERS, 2018, p. 98).

O desenvolvimento de estratégias de leitura necessárias para cada gênero discursivo e propósito de leitura é essencial em meio a esse cenário. Entendemos que verificar os níveis de leiturabilidade para desenhar esses percursos possa ser de grande ajuda na seleção das abordagens a serem utilizadas. Em certa medida, o que se encontra é pouca variação no desenvolvimento dessas estratégias e as mesmas perguntas e habilidades são demandadas dos estudantes quando estão analisando textos de gêneros distintos. Há abundância de roteiros de mediação de leitura de textos literários, ficando a compreensão de leitura de textos informativos muitas vezes em segundo plano, como já atestaram Perini (1988) e, mais tarde, Britto (1997) e Marcuschi (2008), o que, em alguns casos, direciona leitores em formação a aplicarem as mesmas estratégias de leitura constantemente sem desenvolverem estratégias novas para se tornarem leitores proficientes de diversos gêneros discursivos.

Com relação ao desenvolvimento dessas estratégias, desde a década de 1990, por meio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1997 e 1998), discute-se na educação brasileira a inserção de práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse sentido, com relação ao ensino de língua portuguesa, o *texto* é colocado, a partir dessa década, como chave para o desenvolvimento das competências linguísticas neces-

sárias para que o estudante seja um cidadão-agente no contexto social em que vive. Essa concepção de ensino de língua materna coloca a leitura como um processo interativo de construção que se dá no contato do leitor com o texto e, por consequência, com o autor desse texto e com seu contexto sócio-histórico de produção.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reitera esses propósitos, tratando do tema do letramento a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Os letramentos, na BNCC, estão presentes e descritos nas diferentes *habilidades* distribuídas no documento, propondo um aprofundamento *adequado* da leitura através da mediação do professor. Esse *aprofundamento adequado* está relacionado a graus de dificuldade ou profundidade, algo que normalmente é medido *holisticamente* pelo professor, com base em sua experiência docente, e escalonado a cada nova etapa escolar.

Para, de fato, promover esse aprofundamento e a proficiência de leitura, entre as orientações possíveis estão as tarefas de *Educação Linguística*, que representam pedagogias de educação em língua materna a serem praticadas na escola. Bagno e Rangel (2005) apontam a relevância de proporcionar espaços de reflexão linguística através dessas tarefas, ou seja, da proposição de estudos sistematizados em sala de aula *sobre a língua*, com o objetivo de conscientizar os estudantes das regularidades presentes em suas falas, suas escritas e suas leituras. A elaboração de *gramáticas do texto* enquadra-se nesse rol de atividades reflexivas nas quais os estudantes, mediados pelo professor, são levados a depreenderem regularidades e padrões a partir da leitura, produzindo suas próprias gramáticas. A produção de *gramáticas do texto*, dessa forma, está distante da prática de levar os estudantes a etiquetarem ou nomearem entidades abstratas lançando mão da metalinguagem das gramáticas normativas.

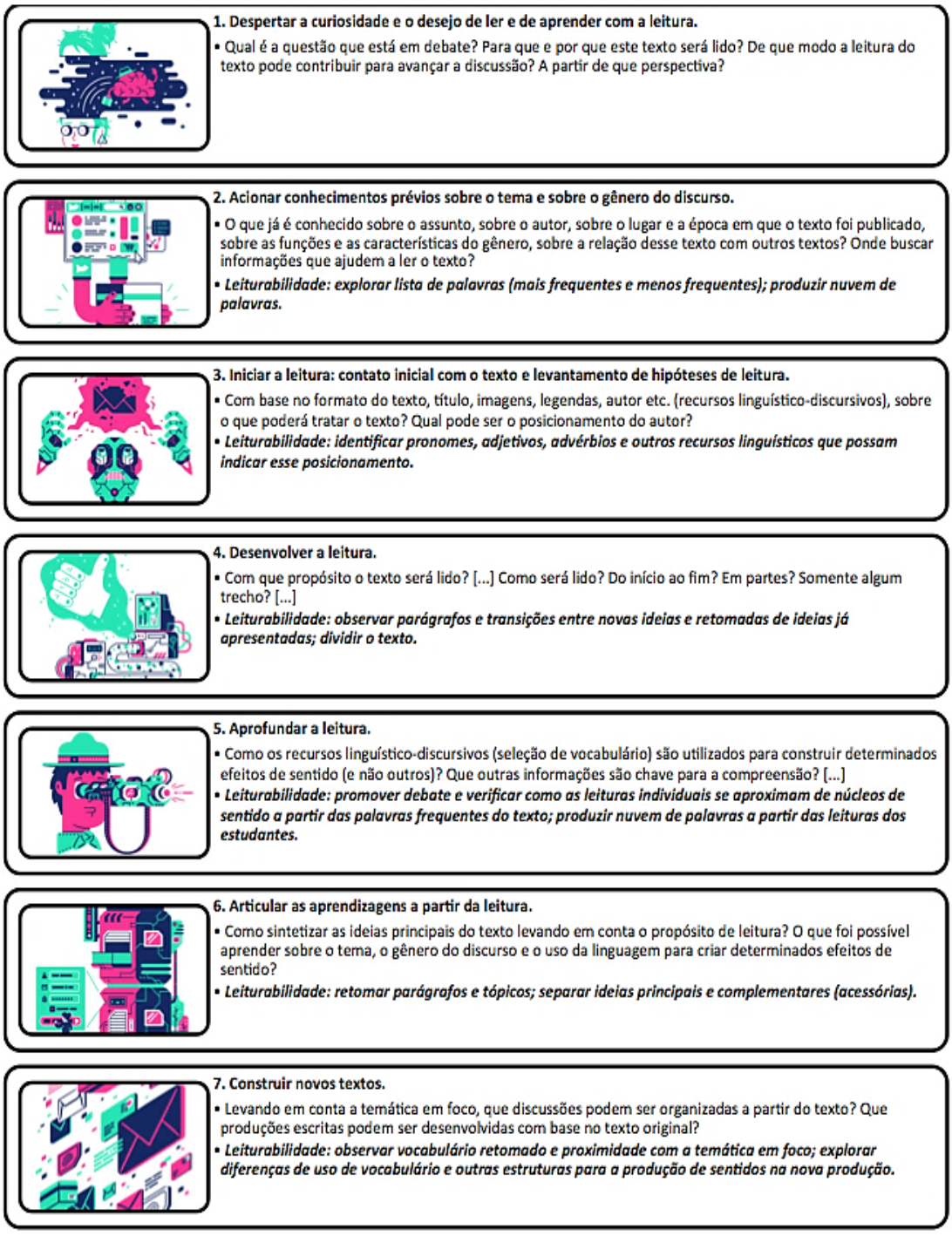
Sem abandonar a perspectiva de leitura como um processo interativo de construção de sentidos, ao trazer a leiturabilidade como característica inerente aos textos, ora observada *em textos*, ora observada na prática da leitura, questões cognitivas se tornam relevantes. A compreensão leitora depende de múltiplos processamentos, tanto interacionais quanto cognitivos, que envolvem a nossa memória de trabalho de curto e de longo prazo. Esses processamentos são perpassados pelo reconhecimento das palavras e de seus sentidos, o que se dá pelo passar de nossos olhos por linhas e páginas. Ler é, nesse enquadramento, um processo de construção e atribuição de sen-

tidos em resposta a estímulos visuais verbais, mas também em resposta a estímulos não verbais, como imagens, tipografia e ordenação de elementos em um texto.

No sentido de promover uma educação linguística cuja centralidade das práticas de reflexão esteja ancorada em torno de textos, que considere os múltiplos processamentos evocados no ato da leitura, Schlatter (2018) apresenta sete etapas para o planejamento para a mediação de leituras. As etapas são elaboradas pela autora e acompanhadas de perguntas orientadoras que devem ser desdobradas pelo professor e adequadas aos textos com os quais pretenda trabalhar. Essas sete etapas[10] para planejar a mediação de leitura são apresentadas na Figura 2 a seguir e colocamos algumas notas indicando como entendemos que as medidas e a discussão sobre a leiturabilidade podem apoiar o professor no momento de planejamento.

10 Recomendamos o curso gratuito on-line "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula", da plataforma Escrevendo o Futuro, elaborado por Margarete Schlatter, Camila Dilli e Letícia Soares Bortolini. Esse curso orienta com profundidade as sete etapas de planejamento para elaborar atividades de leitura. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes/artigo/1661/curso-on-line-leitura-vai-escrita-vem-praticas-em-sala-de-aula. Acesso em: 19 set. 2020.

Figura 2: Sequência didática e etapas para mediação de leitura.



Fonte: Adaptado de SCHLATTER, 2018, p. 39-41, com observações sobre leiturabilidade.

Nessa tentativa de aproximação, buscamos verificar como e em quais momentos essa observação probabilística da leiturabilidade pode contribuir para o desenvolvimento de atividades que desenvolvam estratégias de leitura. Após tudo o que

expusemos até este momento, é possível identificar que movimentos de avaliação dos níveis de leiturabilidade estão presentes em ao menos quatro momentos distintos envolvidos na elaboração de etapas da mediação de leitura durante:

1. o planejamento das atividades, momento em que textos devem ser selecionados e em que seus níveis de leiturabilidade[11] são mensurados, via de regra, *holisticamente* pelos professores, mas que podem ser mediados pelo uso de ferramentas que ofereçam "diagnósticos" sobre a leiturabilidade de textos;
2. o planejamento de atividades de educação e reflexão linguística, apontando quais recursos linguísticos podem ser complicadores no momento da leitura e escolhendo onde a leitura deve ser seccionada, em que momentos palavras não usuais podem ser trabalhadas; bem como de mediação de leitura, quando professores desenham como a leitura dos textos será mediada e quais serão as atividades propostas em resposta a essa leitura;
3. a realização de tarefas, podendo o nível de leiturabilidade de um texto ser colocado como fenômeno a ser observado e analisado pelos estudantes através do estudo de características quantitativas como o tamanho de frases, de palavras e a repetição de vocábulos, inclusive com levantamento de sugestões de melhorias nesses textos;
4. a avaliação de produções textuais, verificando níveis de leiturabilidade de textos elaborados pelos estudantes, empregando métricas quantitativas além das qualitativas (que já são usualmente utilizadas pelos docentes) para dar retornos e elaborar bilhetes de reescrita.

Esse processo de descoberta diagnóstica, tendo como base os níveis e as métricas de leiturabilidade, aproxima-se de propostas pedagógicas que levam os estudantes a desempenharem o papel de pesquisadores da própria língua, construindo hipóteses e testando-as. Retomamos essas etapas na seção *Ideias para o/a professor/a*, com sugestões de ferramentas e atividades que possam desenvolver a compreensão leitora tendo em vista aspectos de leiturabilidade.

11 Para verificar o Índice Flesch de um texto, a Calculadora de Leiturabilidade, elaborada por Nataly Lima e Gabriel Ponomarenko, está disponível neste link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_jvitjNxyqew8DFvIDB3O3tmG_2KzLJ3ff6qqPmtl2c/edit#gid=0. As instruções estão disponíveis na ferramenta. Para acompanhar o processo de desenvolvimento da ferramenta, acesse o artigo em: https://medium.com/ladies-that-ux-br/calculadora-de-leiturabilidade-d69c787ee2aa

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, a leiturabilidade é a potencial facilidade ou dificuldade de leitura de um texto, determinada por fatores linguísticos e pelo leitor pretendido. Apontamos, neste capítulo, que é preciso haver cautela com a inconsistência terminológica presente na literatura devido às diferentes áreas que se apropriam do tema, uma vez que a própria leitura é transdisciplinar. Termos como *inteligibilidade*, *legibilidade* e *apreensibilidade* são muitas vezes utilizados como substitutos de *leiturabilidade*, tradução do termo inglês *readability*. Os Estudos de Leiturabilidade, no entanto, estão atrelados ao processamento de leitura, ao texto e ao leitor e, portanto, ao desenvolvimento de estratégias de leitura, questões que têm relação próxima com o ensino, como buscamos ilustrar.

Para encontrar esses encaixes entre os termos, os conceitos e as relevâncias do tema, ao longo deste texto, discutimos fatores relativos ao texto, ao leitor e à intervenção pedagógica, com especial atenção aos textos presentes em materiais didáticos. Com relação ao texto e ao leitor, vimos que o processo de leitura envolve decodificar as letras e palavras em busca de significados possíveis, participar do texto com conhecimentos prévios, responder ao texto levando em conta os objetivos de leitura e analisar o texto. Por isso, vimos a relevância de compreender questões de leiturabilidade relacionadas ao texto escrito e o perfil médio de leitor brasileiro. Entre texto e leitor estão os autores, evidentemente. Neste capítulo, nossos autores são os professores, que atuam ora produzindo materiais, ora selecionando-os. Destacamos, no capítulo, que é o autor quem determina o seu leitor ideal, e que é a partir dessa "imagem" idealizada que se produzem textos. Mas o autor ideal, como identificamos?

O autor ideal é aquele que está familiarizado com o leitor. Essa familiaridade, como diz Pasqualini (2018), é o resumo do que seria se comunicar com simplicidade, pois "sabendo quem é [o] leitor, como se comporta diante do texto e que proficiências ele tem, podemos nos familiarizar com ele e escolher a melhor forma de nos comunicar a fim de sermos compreendidos" (p. 30). O perfil médio do leitor já temos em mãos, apresentado nos índices apontados e pelo Inaf, ou seja, um diagnóstico prévio dos textos a serem disponibilizados pode ser realizado para oferecer textos cuja leiturabilidade esteja de acordo com as etapas escolares e os anos de escolarização. Realizar esses diagnósticos pode ser também uma tarefa a ser desenvolvida com

os estudantes. A sequência didática para os anos finais do Ensino Fundamental que apresentamos atesta isso. Uma intervenção pedagógica que abra a discussão em torno da leiturabilidade e todas as suas facetas pode contribuir muito para a formação de leitores mais habilidosos, que serão futuros autores mais conscientes de suas escolhas ao escrever.

PARA SABER MAIS

Princípios para facilitar a leitura
Material com os princípios lançados por Fulgêncio e Liberato (2007), com uma breve explicação e exemplos.
Disponível em: www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade

Como estudar o vocabulário
Sugestão de atividade utilizando *corpus* de jornais populares brasileiros a partir de uma mediação probabilística de leitura proposta por Bruna Silva Rodrigues.
Disponível em: www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/arquivos/Bruna_SIC-UFRGS.pdf

Escrevendo o Futuro
Plataforma de formação continuada de professores de línguas e linguagens, com recursos, projetos, tarefas e cursos gratuitos.
Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br

Livros que seu aluno pode ler
Transcrição de palestra da professora Luciene Simões ao Programa de Educação Tutorial PET-Letras/UFRGS, tratando de textos que podem ser lidos pelos estudantes para desenvolver reflexões *sobre a língua portuguesa*. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133064/000985945.pdf

Pequeno dicionário de ciências: projeto no qual crianças elaboraram definições para conceitos das ciências. Um excerto da versão trilíngue (catalão, espanhol e inglês) está disponível e em breve serão publicadas versões incluindo português e francês. Disponível em: https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/227

IDEIAS PARA O(A) PROFESSOR(A)

Atividades com a Caderneta de Saúde do Adolescente e com a Caderneta de Saúde da Adolescente

"Caderneta de Saúde da Adolescente" (2014), Ministério da Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_feminina.pdf

"Caderneta de Saúde do Adolescente" (2014), Ministério da Saúde. Disponível em: https://issuu.com/_gauchazh/docs/caderneta_saude_adolescente_menino_

Colega!

Imaginamos que esta sugestão de *sequência didática* possa ser adequada para estudantes das séries finais do Ensino Fundamental ou mesmo do primeiro ano do Ensino Médio.

A realização dessa sequência pode ser adaptada para diversos contextos, mesmo que você disponha de poucos recursos.

Caso seus estudantes não tenham aparelho celular, por exemplo, você pode encontrar as cadernetas em postos de saúde ou

para impressão nos sites do Ministério da Saúde indicados e realizar as análises previamente. Mas as análises propostas não demandam computadores ou máquinas de alto processamento e podem ser feitas em um telefone celular do tipo *smartphone*.

A tarefa deve ser realizada em equipes (quatro equipes mistas, duas responsáveis pela leitura e análise da *Cader*neta de Saúde do Adolescente e duas responsáveis pela Caderneta de Saúde da Adolescente). Note que as cadernetas são direcionadas a adolescentes, ou seja, de acordo com o Ministério da Saúde, jovens dos 10 aos 19 anos. O conteúdo das cadernetas é adequado para essa faixa etária, no entanto, acreditamos que a linguagem empregada possa ainda ser melhorada em termos de leiturabilidade.

Dessa forma, a sequência que apresentamos tem como objetivo motivar os estudantes a produzirem uma nova caderneta, feita por eles/as e para eles/as. Nesse processo, será possível trabalhar com vocabulários de temas da saúde, expressões mais difíceis e mais simples e variações linguísticas. Como produto da sequência poderão ser criados glossários de temas da saúde na adolescência, campanhas para vacinação e para evitar determinadas infecções, além de outras mais produções que a turma e você, educador, imaginarem. O resultado do trabalho de leitura com as cadernetas pode traduzir-se em *podcasts*, em vídeos curtos (TikTok) ou documentários[12], ou em histórias em quadrinhos.

12 O projeto Produção de Vídeo Estudantil (PVE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), orientou estudantes na produção de documentário chamado “SEM HPV”, que você pode assistir aqui: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=3d_CSsxd5J8&feature=emb_logo>.

Saúde do/a Adolescente	
Textos-fonte "Caderneta de Saúde da Adolescente" (2014), Ministério da Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_feminina.pdf "Caderneta de Saúde do Adolescente" (2014), Ministério da Saúde. Disponível em: https://issuu.com/_gauchazh/docs/caderneta_saude_adolescente_menino_	
Conteúdo temático	Saúde do/a adolescente
Recursos linguísticos	Vocabulário em saúde; dificuldade/facilidade de leitura de textos disponíveis; usos do imperativo
Objetivos	a) discutir com os colegas a qualidade de textos disponíveis sobre a saúde dos adolescentes b) identificar pontos de dificuldade de compreensão dos materiais disponibilizados c) propor sugestões de melhoria aos materiais, de modo que se tornem adequados para outros adolescentes da mesma etapa escolar e faixa etária dos estudantes da turma d) produzir material utilizando memes para facilitar a compreensão do que está disponível nos textos-fonte
Tarefa comunicativa	Criar uma nova Caderneta de Saúde do/a Adolescente e/ou produzir novos gêneros discursivos a respeito do tema
Etapas da sequência	
1. Despertar a curiosidade e o desejo de ler e de aprender com a leitura	Identificar palavras de difícil compreensão. Os próprios estudantes fazem essa avaliação, mas podem utilizar ferramentas para fazer a lista inicial de palavras e o diagnóstico do texto. Analisar as imagens e o *layout* da cartilha, as fontes e cores das fontes, os espaços em branco
2. Acionar conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero do discurso	Você pode usar a ferramenta WordClouds (https://www.wordclouds.com/) com seus estudantes para fazer o levantamento de palavras mais frequentes nos textos e produzir uma nuvem de palavras. Para produzir essa nuvem, basta copiar e colar o texto que será trabalhado em aula e a ferramenta irá produzir essa nuvem colocando palavras mais frequentes em fonte grande e as menos frequentes em fonte pequena. Assim, é possível visualizar o mapa do vocabulário do texto
3. Iniciar a leitura: contato inicial com o texto e levantamento de hipóteses de leitura	A partir da lista de palavras, identificar pronomes, adjetivos, advérbios e outras indicações por meio dos recursos linguísticos que possam indicar posicionamentos de quem elaborou a caderneta. Verificar por quais motivos há uma caderneta **do** adolescente e uma **da** adolescente. Identificar semelhanças e diferenças
4. Desenvolver a leitura	Segmentar a leitura por núcleos de sentido a partir das palavras mais frequentes. Observar junto com os estudantes onde há instruções, indicações, convites e reflexões. Observar os tempos verbais, a pontuação, o uso de frases curtas e longas, a separação em tópicos
5. Aprofundar a leitura	Para selecionar as palavras mais difíceis do texto, você pode utilizar a ferramenta MedSimples (http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/cartilha/). Essa ferramenta aponta quais são as palavras e estruturas mais difíceis do texto e oferece sugestões de substituição. A MedSimples funciona por temas específicos, como doença de Parkinson, cuidados com o recém-nascido em pediatria e Covid, e talvez não funcione também com temas de saúde de adolescentes, mas vale a tentativa!
6. Articular as aprendizagens por meio da leitura	Produzir resumo através de mapa mental. Verificar o que é mais próximo, mais novo
7. Construir novos textos	As atividades realizadas pelos estudantes podem ser organizadas e disponibilizadas no Padlet (https://padlet.com/). Você pode colocar as atividades a serem realizadas ou publicizar as campanhas elaboradas pelas equipes

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional** (INAF BRASIL 2018): resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018.

BAGNO, M; RANGEL, E. O. Tarefas de educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. p. 63-81.

BRASIL. Ministério da Educação/FNDE. **Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos PNLD EJA 2011**: Edital de convocação. MEC, 2011. Disponível em: ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_eja_2011.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

DI GIORGI, C. A. G. et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a08.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

DUBAY, W. H. **Smart Language**: Readers, Readability, and the Grading of Text. Costa Mesa, CA: Impact Information, 2007.

DUBAY, W. H. **The Principles of Readability**. Costa Mesa, CA: Impact Information, 2004.

DUBAY, W. H (Ed.). **Unlocking Language**: The Classic Readability Studies. Costa Mesa, CA: Impact Information, 2007.

ESTOPÀ, R. Lexicografía especializada escolar: construyendo definiciones a partir de un corpus de definiciones escolares deconstruidas. In: SÁEZ, J. S.; MERÍN, M. Q. (Orgs.). **Retos y avances en lexicografía**: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística. Valencia: Asociación Española de Estudios Lexicográficos, 2019. p. 233-246.

ESTOPÀ, R. (Org.). **Petit diccionari de ciència** [en línia]. Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia, cop. 2017. Disponível em: http://www.termcat.cat/ca/Diccionaris_En_Linia/227/. Acesso em: 20 set. 2020.

EVERS, A. **A redação engaiolada**: padrões lexicais e ensino de redação em cursos pré-vestibulares populares. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FINATTO, M. J. B.; PONOMARENKO, G. L.; BERWANGER, L. P. Não basta ler, tem que entender: simplificando textos. **Revista Roseta** – ABRALIN, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: www.roseta.org.br. Acesso em: 19 set. 2020.

FINATTO, M. J. B. Acessibilidade Textual e Terminológica: um novo tópico de pesquisas em Terminologia no Brasil. In: RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. B.; LIMA, A. F. (Orgs.). **Estudos Geossociolinguísticos do Português Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, v. 2, p. 139-168.

FISHER, S. R. **História da Leitura**. Tradução: Cláudia Freire. São Paulo: Unesp, 2006.

FLESCH, R. **The Art of Plain Talk**. New York, Evanston: Harper & Row Publishers, 1946.

FLESCH, R. **The Art of Readable Writing**. New York, Evanston: Harper & Row Publishers, 1949.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-64.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL,** 15, n. 15, 143-159, 1996. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

LOBATO, L.; CAÇADOR, B. S.; GAZZINELLI, M. F. Legibilidade dos termos de consentimento livre e esclarecido em ensaios clínicos. **Rev. bioét. (Impr.)**, v. 21 n. 3, p. 557-65, 2013.

LOURENÇO, D. A. **Desenvolvimento de um método para avaliação do rendimento de leitura com crianças brasileiras envolvendo legibilidade, leiturabilidade e fundamentos da lectoescrita – Método Lêcom**. 2016. Tese (Doutorado) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, T. B. F.; GHIRALDELO, C. M.; NUNES, M. G. V.; JUNIOR, O. N. O. **Readability formulas applied to textbooks in brazilian portuguese**. Notas do ICMC, n. 28, 1996.

PASQUALINI, B. F. **CorPop**: um corpus de referência do português popular escrito do Brasil. 2018. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SCHLATTER, M. Óculos de leitura: aula de português para a formação de leitores. **Na ponta do lápis**, ano XIV, n. 31, jul. 2018. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7754/npl31.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

SHERMAN, A. L. **Analytics of literature**: A manual for the objective study of English prose and poetry. Boston: Ginn & Co, 1893.

SILVA, R. S. **Diagramação:** o planejamento visual gráfico na comunicação impressa. São Paulo: Summus, 1985.

SMITH, E. A.; KINCAID, J. P. Derivation and Validation of the Automated Readability Index for Use with Technical Materials. **The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society**, v. 12, n. 5, p. 457-464, 1970.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THORNDIKE, E. L. **The teacher's word book**. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1921.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução e retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

CAPÍTULO 3

PROFESSOR-TRADUTOR? COMO TRADUZIR TEXTOS COMPLEXOS PARA SEUS ALUNOS

Liana Paraguassu
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG-Letras/UFRGS
liana@linguatraducoes.com.br

1. INTRODUÇÃO

Se você é professor, já deve ter passado por diversas situações em que se pegou “traduzindo” os conteúdos para os seus alunos. Não estamos falando apenas da matéria sendo ensinada, mas também da linguagem empregada nos materiais utilizados em sala de aula. Se você se sente muitas vezes como um tradutor, não está errado, pois quando você precisa simplificar a linguagem de um texto que os seus alunos estão lendo ou escolher bem as palavras para que eles entendam o que você está falando, está realizando uma forma de tradução: a tradução intralinguística.

Segundo o teórico russo Jakobson (1987), figura muito importante para a Linguística, existem três tipos de tradução. Uma delas é aquela com que estamos mais acostumados, ou seja, a tradução de uma língua para outra. A esse tipo de tradução, ele deu o nome de *tradução interlinguística*. Outra forma de tradução apontada pelo autor é a *tradução intersemiótica*, que é quando traduzimos de um sistema de signos para outro. Nesse caso, quando adaptamos um livro para o cinema, por exemplo, estamos realizando uma tradução intersemiótica. Já a *tradução intralinguística*, que é o tipo de tradução de que trataremos neste capítulo, diz respeito à tradução dentro de uma mesma língua, quando reformulamos um texto no mesmo idioma para transpor certas barreiras que a língua pode apresentar.

Conforme Zethsen (2016), uma estudiosa canadense da tradução, essa divisão que Jakobson fez da tradução foi um tanto menosprezada e até questionada por diversos teóricos desse campo de estudos. Não é de se estranhar, portanto, que pouco se conheça sobre *tradução intralinguística*. Para autores como Umberto Eco, famoso tradutor, escritor e pensador, o processo descrito por Jakobson como tradução intralinguística não envolveria traduzir, mas, sim, seria uma forma de interpretação e adaptação.

Zethsen defende, contudo, que é legítimo pensar em *tradução intralinguística* e que ela é tão importante quanto a tradução “normal”. Considera que é preciso dar mais atenção a esse tipo de tradução, uma vez que a INTRA (como chama a autora) é algo de utilidade social, que transpõe barreiras internas da língua, podendo ser identificada como uma reescrita entre diferentes variedades da mesma língua.

Mesmo que alguns autores e estudiosos não enxerguem a INTRA como uma forma de tradução, o fato é que recorremos a esse processo diariamente na nossa

fala e na nossa escrita, especialmente quando precisamos passar conhecimentos que muitas vezes não são acessíveis ao público com quem estamos dialogando. Um exemplo corriqueiro de informação em tempos de pandemia: “Lave também o dorso das suas mãos”. Será que todos os nossos alunos sabem o que é “dorso”? Quantos, que não sabem, irão perguntar? Essas são situações que vivenciamos diariamente no ambiente de ensino, sobre o que tratamos a seguir.

2. TRADUÇÃO INTRALINGUÍSTICA, SALA DE AULA E O ENSINO REMOTO

Atualmente, com os acontecimentos mais recentes e a pandemia do novo coronavírus, um fenômeno que já vinha ganhando força tomou proporções sem precedentes: o ensino remoto. Nesse contexto, com a distância física que se estabeleceu entre professores e alunos e a falta de uma intermediação e intervenção presencial por parte do professor, o uso de uma linguagem acessível, que os alunos compreendam e à qual possam atribuir significado, tornou-se ainda mais importante.

Em sala de aula, quando um aluno não compreende o sentido de uma palavra, ou de muitas palavras em um texto, ele pode recorrer ao professor, ou aos colegas, para que o ajudem a traduzir o texto para um português mais claro. Com a distância que se estabeleceu nessa nova modalidade de ensino, nem sempre o aluno poderá contar com essa intermediação entre ele e o texto.

Além disso, não raro, nessa nova modalidade de ensino, assim como também acontece nas aulas presenciais, os professores precisam recorrer a diferentes materiais para complementar suas aulas e não podem contar apenas com os livros didáticos que, em tese, trariam uma linguagem adequada ao nível de conhecimento do aluno. Neste cenário, a Internet oferece infinitas possibilidades; contudo, os materiais e textos de apoio disponíveis podem, muitas vezes, não estar formatados para a faixa etária com que se deseja trabalhar.

Por essa razão, é fundamental que o professor reflita se os materiais a serem utilizados estão de acordo com a capacidade e o modo de aprendizagem de seus alunos. É preciso ter empatia linguística, ou seja, o professor deve ser capaz de se colocar no lugar do aluno que usará os materiais como apoio aos seus estudos e refletir se esse aluno será capaz de compreender a linguagem empregada.

Mas como avaliar se um texto com o qual se vai trabalhar em aula é muito

complexo para a faixa etária do nosso aluno? Se as explicações oferecidas são, realmente, suficientes e pertinentes? Na seção a seguir, veremos alguns recursos que podem ajudar você na hora de medir a complexidade de um texto de acordo com o tipo de público pretendido.

3. COMO MEDIR A COMPLEXIDADE DE UM TEXTO

Antes de sair traduzindo/simplificando quaisquer textos para os seus alunos, é preciso verificar se esse texto é: 1) útil; 2) de fato complexo para o grupo de leitores em questão. O ponto 1 envolve saber se o material “merece” o trabalho e o tempo que será dedicado a esse processo.

Supondo que o texto e a informação que ele traz mereçam o investimento da “tradução”, será importante, como ponto de partida, medir ou avaliar a sua provável complexidade. Nesse caminho, vale ressaltar que medir a complexidade de um texto não é tarefa fácil, pois existem diversos aspectos a serem considerados. E não existe uma fórmula mágica que determine se um texto é complexo ou não. No entanto, existem alguns fatores que podem ser considerados quando se busca estimar a complexidade, que aqui chamaremos de **métricas de complexidade**, e fórmulas que, mesmo não sendo mágicas, podem ser um bom recurso e ponto de partida nessa estimativa e análise. Vale ainda mencionar que o ideal é apresentar o texto para um leitor-teste, ou para um grupo de leitores que se vai atender.

Neste capítulo, começaremos pelas fórmulas e, posteriormente, passaremos à análise das métricas de complexidade. Essas fórmulas já foram tratadas também no capítulo 2 deste livro, mas o assunto merece ser retomado aqui.

Existem no mundo centenas de fórmulas que estimam a complexidade de um texto, mas a grande maioria foi criada apenas para a língua inglesa. A única fórmula adaptada, até o momento, para a língua portuguesa é o índice Flesch, que aqui chamaremos de índice de **leiturabilidade** (sendo que leiturabilidade refere-se à potencial facilidade ou dificuldade de leitura de um texto).

O *Flesch Reading Ease* (nome da fórmula em inglês) foi criado por Rudolph Flesch há cerca de 70 anos. Rudolph Flesch foi precursor e defensor de um movimento chamado *Plain English*, que defendia uma linguagem mais clara, simples e acessível para todos, independentemente do grau de escolaridade. Ele estudou Direito e era

Ph.D. em inglês pela Universidade de Colúmbia.

A fórmula de Flesch foi criada em 1948, nos EUA do pós-guerra, e tinha como principal objetivo medir a complexidade dos manuais de instruções utilizados nas fábricas americanas. Flesch percebeu, na época, que seus companheiros de fábrica, estrangeiros como ele, tinham dificuldade para compreender os manuais escritos em inglês utilizados no local de trabalho. A fórmula que ele criou, naquela época, para medir a provável complexidade dos textos em inglês é a seguinte:

IFLF = 206,835 - ((1,015 x comprimento médio da frase) + 0,846 x (número de sílabas por 100 palavras))

Note que o índice Flesch trabalha com variáveis como o **comprimento médio por frase** e o **número de sílabas por palavra**. E por que a fórmula utiliza essas métricas para avaliar se um texto é complexo (apresenta dificuldade de leitura) ou mais leiturável (mais fácil de ler)?

Em tese, de acordo com estudos realizados por teóricos da área do Ensino e da Psicolinguística, quanto mais comprida a frase, maiores as chances de ela ser complexa por vários motivos, porque: 1) é difícil para o leitor acompanhar uma frase muito longa sem perder as referências ou o "fio da meada"; 2) é difícil para o autor manter a coesão e a coerência em uma frase muito longa.

Além disso, a métrica do número de sílabas por palavra, pensada por Flesch, considerava que a grande maioria das palavras da língua inglesa, nesse caso, possui até três sílabas. Então, por isso, palavras mais extensas seriam menos frequentes e, consequentemente, menos conhecidas do público em geral.

O índice Flesch, conforme tabela abaixo, possui sete faixas de provável dificuldade de leitura, podendo variar de 0 a 100. Quanto maior for o índice, ou seja, mais próximo de 100, mais fácil de ler é o texto; quanto mais próximo de 0, mais difícil.

Quadro 1: Índice Flesch e grau de dificuldade de leitura (traduzido em português).

Valor do índice	Leitura do texto
90-100	muito fácil
80-90	fácil
70-80	razoavelmente fácil
60-70	padrão
50-60	razoavelmente difícil
40-50	difícil
0-30	muito difícil

Fonte: Finatto (2011).

Vale ressaltar que o índice Flesch, sozinho, não pode ser considerado um determinante absoluto do grau de dificuldade de um texto. Ele pode, porém, ser usado como um indicativo ou uma referência. Outros fatores de complexidade, que veremos em mais detalhes na Seção 3.2, precisam ser analisados mais atentamente, de modo a se determinar se um dado texto está ou não além das possibilidades de compreensão do leitor ou de um grupo de leitores.

E podemos usar essa fórmula, acima, em textos em português? Não. Línguas diferentes, fórmulas diferentes. O índice Flesch adaptado para o português[13], como você poderá ver abaixo, utiliza as mesmas métricas, ou seja, o comprimento das frases e o número de sílabas por palavra, contudo, algarismos diferentes. Os matemáticos que adaptaram a fórmula para o português brasileiro procuraram abarcar todo um universo estatístico diferenciado. Esse universo é desenhado pela distribuição de diferentes tipos de palavras, tamanhos de palavras e de frases, típicos do português escrito do Brasil.

A fórmula adaptada para o português é a seguinte:

ILF = 248.835 - [1.015 x (Número de palavras por sentença)] - [84.6 x (Número de sílabas do texto / Número de palavras do texto)]

13 O índice Flesch foi adaptado para a língua portuguesa do Brasil por Martins, Teresa B. F., Claudete M. Ghiraldelo, Maria das Graças Volpe Nunes e Osvaldo Novais de Oliveira Junior, no ano de 1996, de forma que representasse a realidade das palavras e sílabas da escrita em português do Brasil (CUNHA, 2015, documento on-line).

E você, professor, agora deve se perguntar: como eu sei em qual nível de compreensão de leitura estariam os meus alunos? Vamos tentar responder prosseguindo o nosso relato. Nos anos 1970, Peter Kincaid adaptou o índice Flesch, a pedido da marinha americana, de modo que já mostrasse esse tipo de informação. Esse se tornou, então, o índice Flesch-Kincaid, cujo diferencial é que mostra a leiturabilidade (dificuldade ou facilidade de leitura) de um dado texto de acordo com diferentes graus ou ano de escolaridade do leitor. Veja a escala criada no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Índice Flesch-Kincaid por grau de escolaridade.

Índice	**Grau de escolaridade**	**Observações**
90.0–100.0	5 anos de escolaridade	Muito fácil de ler. Fácil de ser compreendido por um aluno com aproximadamente 11 anos de idade.
80.0–90.0	6 anos de escolaridade	Fácil de ler.
70.0–80.0	7 anos de escolaridade	Razoavelmente fácil de ler.
60.0–70.0	De 8 a 9 anos de escolaridade	Linguagem simples. Fácil de ser compreendido por alunos entre 13 a 15 anos de idade.
50.0–60.0	De 10 a 12 anos de escolaridade	Razoavelmente fácil de ler.
30.0–50.0	Alunos universitários	Difícil de ler.
0.0 – 30.0	Graduados em universidades	Bastante difícil de ler. Compreendido somente por graduados em universidades.

Fonte: Finatto (2011).

Desse modo, de acordo com o índice Flesch-Kincaid, um texto com um índice Flesch de 90 a 100, por exemplo, corresponde a um texto muito fácil de ler, compreensível por uma pessoa com cinco anos de escolaridade, em média. Já textos com um índice de 0 a 30 seriam compreensíveis por pessoas, no mínimo, graduadas na universidade.

E como medir o índice Flesch ou Flesch-Kincaid? A boa notícia é que existem ferramentas computacionais que medem esses índices de maneira automática, sem que precisemos ficar contando o número de sílabas das palavras para aplicar nas fórmulas já apresentadas aqui.

Por exemplo, a ferramenta Coh-metrix-Port faz essas medições e cálculos. Ela foi adaptada a partir de uma ferramenta antes criada para a língua inglesa, o Coh-metrix. A ferramenta em português tem sido continuamente aprimorada – desde 2015

– e está na versão 3.0. O Coh-metrix-port versão 3.0 nos apresenta 46 métricas diferentes de análise textual, dentre elas o índice Flesch.

Além dessa versão aprimorada, o grupo de pesquisadores do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (Nilc) da Universidade de São Paulo (USP), que adaptou o Coh-metrix para o português brasileiro, lançou em 2020 uma ferramenta chamada NILCMetrix, versão beta, que trabalha com 180 métricas textuais e também inclui o Flesch.

As métricas apresentadas pelas ferramentas são úteis, pois podem nos ajudar a estimar a complexidade de um texto. Essas métricas nos dão pistas se o texto pode estar muito complexo para o público que estamos querendo atingir. Na próxima seção deste capítulo, trataremos de algumas dessas métricas ou medidas em mais detalhes.

3.1. Como usar o NILCMetrix e o Coh-Metrix-Port 3.0

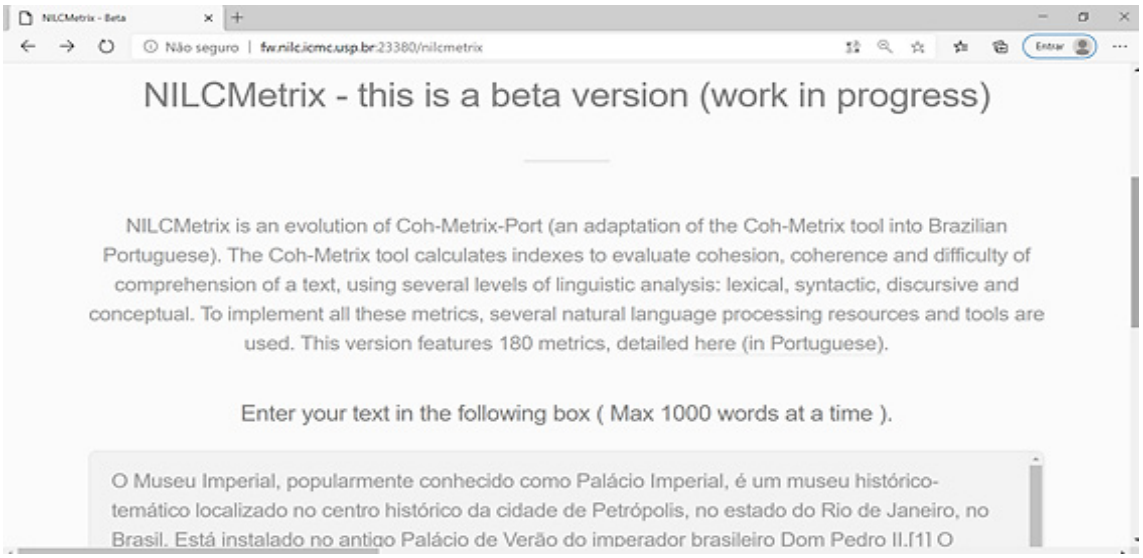
Ambas as ferramentas são de acesso livre e não requerem login e senha. Basta você acessar os sites indicados abaixo para ter acesso a elas:

NILCMetrix: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/nilcmetrix

Coh-metrix-Port 3.0: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/cohmetrixport

Na figura abaixo, é possível ver a plataforma do NILCMetrix. Nessa ferramenta, existe uma caixa de texto onde o usuário cola um texto de até 1.000 palavras que deseje analisar, conforme marcado pela seta azul.

Figura 1: Texto no NILCMetrix.



Fonte: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/nilcmetrix

Para fins de exemplificação de uso da ferramenta, utilizamos um texto sobre o Museu Imperial de Petrópolis disponibilizado a turmas da 3ª série do Ensino Fundamental I de uma escola do Rio de Janeiro. Na tarefa proposta pelo professor, os alunos deveriam ler o texto e responder a perguntas sobre o museu. O texto está disponível na Wikipédia e usamos aqui apenas seus dois primeiros parágrafos como exemplo de trabalho. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Imperial.

Quadro 3. Texto sobre o Museu Imperial

O **Museu Imperial**, popularmente conhecido como **Palácio Imperial**, é um museu histórico-temático localizado no centro histórico da cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil e está instalado no antigo Palácio de Verão do imperador brasileiro Dom Pedro II. O acervo do museu é constituído por peças ligadas à monarquia brasileira, incluindo mobiliário, documentos, obras de arte e objetos pessoais de integrantes da família imperial.

Em 1822, Dom Pedro I viajou a Vila Rica, MG, para buscar apoio ao movimento da Independência do Brasil, encantou-se com a Mata Atlântica e o clima ameno da região serrana e hospedou-se na Fazenda do Padre Correia, chegando a pensar em fazer uma oferta para comprá-la. Diante da recusa da proprietária, a Fazenda do Córrego Seco foi comprada por Dom Pedro, em 1830, por 20 contos de réis, pensando em transformá-la um dia no Palácio da Concórdia.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Imperial

Conforme análise no NILCMetrix, o texto exemplificado possui um índice Flesch de **18,91**. Se compararmos esse índice com a tabela do índice Flesch-Kincaid (acima), veremos que ele é considerado “muito difícil de ler”. Com essa marca de 18,91, o texto sobre o Museu Imperial tem potencial para ser compreendido apenas por pessoas com 3º grau completo ou escolaridade ainda superior.

Figura 2: Análise do texto sobre o Museu no NILCMetrix.

17	Basic Counts	verbs	0.11034
18	Basic Counts	words	145
19	Basic Counts	words_per_sentence	36.25
20	Classic Formulas	flesch	18.91987
21	Connectives	add_neg_conn_ratio	0.0
22	Connectives	add_pos_conn_ratio	0.03448
23	Connectives	cau_neg_conn_ratio	0.0

Fonte: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/cohmetrixport

Assim, com base no índice Flesch, será que crianças da 3ª série do Ensino Fundamental teriam condições de acompanhar um texto como esse? É muito pouco provável, ainda mais se levarmos em consideração que as aulas estavam sendo ministradas remotamente e por meio de videoaula. Isso não quer dizer que o conteúdo aqui apresentado não possa ser formatado conforme as capacidades de leitura de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, para isso, é preciso avaliar o texto e pensar o que se pode alterar, de forma que fique mais condizente com o nível de *letramento*[14] e escolaridade dos alunos.

Vale salientar que, como já foi dito, os índices de leiturabilidade não são determinantes da complexidade de um texto, mas são valiosos indicadores de que ele pode ser potencialmente inadequado ao público leitor pretendido. Nesse caso, após a avaliação com o índice de leiturabilidade, é preciso fazer uma avaliação mais profunda do que pode estar deixando o texto mais ou menos complexo. É nesse momento que

14 O conceito de letramento é algo bem complexo. Vale pesquisar sobre ele. Recomendamos consultar o artigo de Gabriel (2017), incluído nas referências deste capítulo.

entram as métricas também calculadas pelo NILCMetrix e pelo Coh-Metrix-Port.

No entanto, é importante ressaltar que para o propósito de traduzir/simplificar o texto de modo que fique mais acessível a um determinado público leitor, avaliar tantas métricas quanto as oferecidas por essas ferramentas computacionais seria uma tarefa demasiado dispendiosa. Por essa razão, selecionamos algumas métricas que poderão ajudá-lo a mapear alguns pontos de complexidade e, posteriormente, na Seção 4, trataremos de como solucionar esses pontos.

3.2. O que torna um texto potencialmente complexo: as métricas de complexidade

Nesta seção, veremos algumas medidas de análise lexical (do vocabulário do texto) e sintática (da estrutura do texto) que podem ser úteis para estimar ou prever o nível de complexidade de um dado texto. Essas medidas, chamadas por nós de **métricas de complexidade**, fazem parte da complexidade "interna" do texto.

É importante frisar que, embora essas métricas estejam associadas ao léxico, à sintaxe do texto e a outros aspectos específicos, podendo ser chamadas de estruturas microtextuais, para definir se um texto seria complexo para um determinado leitor, é importante se ter uma visão global dele. É preciso enxergar o texto como um conjunto dos elementos que o compõem, pois sua complexidade não pode ser medida por um aspecto isolado. Portanto, é um conjunto de métricas – não necessariamente todas elas – que determinará se o texto é potencialmente complexo ou não.

Como vimos a partir das ferramentas computacionais de análise textual, existem centenas de métricas que podem ser avaliadas em um texto. Nossa intenção, contudo, não é esgotar essas métricas, mas selecionar algumas já compiladas e adaptadas por Silva (2018), e acrescentar outras que acreditamos serem relevantes para o português, e que adaptamos a partir do *Federal Plain Language Guidelines* (UNITED STATES OF AMERICA, 2018). Assim, um professor "tradutor", que tenha a tarefa de prever a complexidade de um texto, poderá levantar dados suficientes e trabalhar com esses dados com vistas a uma simplificação consistente.

A seguir, apresentamos a nossa seleção de **métricas de complexidade** e, logo abaixo, o nosso texto de trabalho sobre o Museu Imperial com as respectivas métricas marcadas conforme numeração. Vale ressaltar que nem todas as métricas de comple-

xidade foram encontradas no texto, já que é um exemplo de apenas dois parágrafos.

Quadro 4. As métricas de complexidade.

Nº.	Métrica de Complexidade	Por que pode tornar o texto mais complexo
(1)	Frases muito longas	O leitor pode perder a referência de quem cometeu ou sofreu a ação na frase, além de ser difícil para o redator manter a coesão e a coerência
(2)	Parágrafos muito longos/ extensão geral do texto	Da mesma forma que acontece com frases muitos longas, o leitor pode se "perder no meio do caminho". Além disso, é difícil manter a concentração em textos muito densos e com muitas informações ao mesmo tempo.
(3)	Voz passiva	É mais fácil para o leitor compreender a ordem canônica da frase: sujeito + verbo + objeto, pois assim ele sabe quem realizou e quem/o que sofreu a ação na frase.
(4)	Sujeito oculto ou indireto	Quando o sujeito é oculto ou indireto, muitas vezes fica difícil para o leitor saber quem é o sujeito da frase.
(5)	Verbos desnecessários ou escondidos	Quanto mais direta for a linguagem, mais fácil será para o leitor compreendê-la. Usar palavras desnecessárias pode confundi-lo.
(6)	Relação entre palavras novas e palavras repetidas (type/token)	Quanto maior o número de palavras novas, mais complexo para o leitor, pois ele precisa lidar com um vocabulário mais extenso.
(7)	Pronominalização	Substituir substantivos por pronomes, como retos, oblíquos etc., pode fazer com que o leitor tenha dificuldade de apontar quem/o que cometeu ou recebeu a ação.
(8)	Terminologia	O uso de muitos termos específicos de uma determinada área de conhecimento pode dificultar a compreensão por um leigo, especialmente quando se trata de pessoas com letramento/escolaridade limitados.
(9)	Vocabulário erudito/de baixa frequência	Um vocabulário pouco usado/conhecido pelo leitor em foco pode ser um grande ponto de dificuldade, lembrando que é preciso considerar a faixa-etária do público leitor, além do grau de escolaridade e letramento.
(10)	Abreviações e siglas	Se o leitor não conhecer a fundo o assunto tratado no texto, possivelmente ele não será capaz de reconhecer e atribuir sentido a siglas e abreviaturas
(11)	Advérbios e adjetivos	O uso de advérbios longos (principalmente terminados em -mente) e de muitos adjetivos pode dificultar a compreensão. Vale lembrar que é mais fácil atribuir significado a palavras mais concretas, como os substantivos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva, 2018; Paraguassu, 2018; Plain Language United States of America, 2018).

Quadro 5. Texto sobre o Museu Imperial com fatores de complexidade em destaque.

O **Museu Imperial**, popularmente (11) conhecido como **Palácio Imperial**, é um museu histórico-temático (8) localizado no centro histórico (11) da cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil e está instalado no antigo Palácio de Verão do imperador brasileiro Dom Pedro II (1). O acervo (8/9) do museu é constituído por peças ligadas à monarquia (8/9) brasileira, incluindo mobiliário (8/9), documentos, obras de arte e objetos pessoais de integrantes da família imperial (8/11).

Em 1822, Dom Pedro I viajou a Vila Rica, MG (10), para buscar apoio ao movimento da Independência do Brasil, encantou-se (4) com a Mata Atlântica e o clima ameno (9) da região serrana (9/11) e hospedou-se (4) na Fazenda do Padre Correia, chegando a pensar em fazer (5) uma oferta para comprá-la (7) (1). Diante da recusa (8) da proprietária, a Fazenda do Córrego Seco foi comprada (3) por Dom Pedro, em 1830, por 20 contos de réis (8/9), pensando em transformá-la (7) um dia no Palácio da Concórdia.

OBS.: Para fins desta análise, consideramos como terminologia, isto é, como "termos técnicos", termos relacionados à História, como campo de estudo, ou à Museologia.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Imperial

Como já mencionado, o leitor estará sempre no centro das decisões do que é complexo em um dado texto. Nesse caso, vamos considerar que nosso grupo de leitores em foco são alunos da 3ª série do Ensino Fundamental I. Portanto, talvez algumas palavras que nesta análise foram consideradas de baixa frequência/vocabulário erudito (8), como "ameno", "serrana" ou "recusa", não teriam sido classificadas dessa forma se os leitores fossem outros, como alunos do Ensino Médio.

Por isso, quando analisamos a potencial complexidade de um texto e aplicamos essas métricas e fórmulas, temos – sempre – um resultado relativo. Afinal, sem a figura do leitor, não temos uma base de comparação para saber se o texto é realmente complexo para quem vai ler. Vale frisar, portanto, que o leitor estará sempre no centro da análise da complexidade textual e nas decisões com vistas à simplificação de um texto. Neste sentido, a vantagem do trabalho do "professor-tradutor" é saber exatamente com quem está trabalhando, podendo ajustar o texto de acordo com as necessidades dos seus leitores: os alunos.

4. COMO TRADUZIR/SIMPLIFICAR UM TEXTO

> A simplificação de um texto pode servir de atalho para a construção de um conhecimento *ad hoc*, uma porta de acesso para algo que seja demasiado complexo em determinado momento da trajetória de aprendizagem de um indivíduo. Esse acesso facilitado inicial também poderia funcionar como um ponto motivador para o cidadão querer buscar mais letramento. (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p. 139)

A simplificação textual pode ser compreendida como um processo, como uma ação de reformulação à qual o texto é submetido de modo a se tornar mais simples e acessível a um determinado público leitor. A simplificação textual é, portanto, a tradução, no mesmo idioma, como mencionado no início deste capítulo.

A simplificação textual, ou tradução intralinguística, se assim preferirmos chamar, é um processo, um conjunto de ações a serem realizadas após a análise ou estimativa da potencial complexidade de um texto. O texto em questão deve ser reformulado de acordo com o perfil do público leitor e com o propósito da comunicação. Com dados de análises adquiridos de forma empírica ou fornecidos por ferramentas de análise tecnológicas, como o Coh-metrix-Port/NILCMetrix (apresentadas acima), conseguimos decidir melhor quais ações deverão ser tomadas de modo a simplificar um dado texto.

O processo de simplificação de um texto, que se apresente, em tese, originalmente complexo, envolve muitas variantes. Especialmente aqueles de temática técnico-científica, cujos termos especializados precisam ainda ser explicados sem que a informação técnica ou científica se perca. Se bem-sucedido, o processo de simplificação textual gera um texto potencialmente acessível para o leitor e, consequentemente, o conhecimento será transmitido de maneira condizente com o nível de escolaridade ou grau de letramento do leitor em foco.

Vale frisar que, da mesma maneira que não podemos contar com uma “fórmula mágica” para estimar a complexidade de um texto, também não temos uma fórmula infalível que garanta o sucesso de uma simplificação textual. Existem, sim, apoios para a tomada de decisão de quem redige/simplifica o texto. Por exemplo: testes que

podem ser realizados após a simplificação para verificar se os índices anteriores, pré-simplificação, foram alterados, reduzindo-se a complexidade do texto de acordo com as métricas referidas.

Contudo, conforme antes mencionado, existem muitas variáveis implicadas nos perfis de leitores e somente uma testagem empírica (redator + texto(s) reescrito(s) + leitor-alvo) poderá aferir de maneira mais precisa se o resultado da simplificação produziu um texto suficientemente acessível para o leitor em questão. Neste sentido, o professor possui uma grande vantagem em relação a muitos redatores. Ele irá trabalhar o texto de forma empírica e possui um público leitor bastante definido, com quem poderá testar se suas estratégias de simplificação de fato funcionaram. A seguir, apresentamos algumas estratégias que poderão ser utilizadas na facilitação de um texto.

4.1 As estratégias potencialmente simplificadoras

Como mencionamos anteriormente, o processo de simplificação de um texto requer uma série de medidas e ações, que aqui chamaremos de **estratégias simplificadoras**. Vale salientar que, para que essas estratégias sejam potencialmente capazes de simplificar um texto, tornando-o acessível ao nível de compreensão do leitor, elas precisam ser adotadas de maneira criteriosa, e, mesmo assim, não são garantia de que o texto será um produto de fato acessível ao leitor em foco.

Acreditamos que as estratégias que serão apresentadas a seguir têm potencial para reduzir a complexidade de um texto, mas não temos a pretensão de listar todas as estratégias simplificadoras reconhecidas na bibliografia sobre o tema. Afinal, seria impossível esgotar todas as possibilidades de simplificação de um texto.

Existem muitas características textuais que podem ser modificadas para tornar um texto mais fácil de ler, incluindo sua apresentação e o uso de figuras e recursos gráficos, dos quais falaremos mais adiante, na Seção 4.4. Contudo, antes dos recursos gráficos, trataremos de três aspectos da simplificação do texto: *a simplificação lexical, a simplificação sintática e a simplificação de conteúdo*.

As estratégias simplificadoras funcionariam como uma espécie de antídoto às métricas de complexidade, uma vez que elas estão diretamente relacionadas, sendo medidas que, de alguma forma, se contrapõem à causa da complexidade. Por

exemplo, se o que está causando maior complexidade no texto é o excesso de voz passiva, então a estratégia simplificadora será colocar as frases em voz ativa, ou seja, na ordem de sujeito + verbo + objeto. Por outro lado, se o vocabulário de baixa frequência está prejudicando a compreensão do texto, então este deverá receber especial atenção por parte do redator com vistas a ser simplificado/substituído por palavras mais conhecidas do leitor ou, ao menos, explicado.

No quadro a seguir, apresentamos uma compilação de algumas possíveis estratégias simplificadoras baseadas nos achados apresentados no Projeto de Pesquisa do Edital 23 da Sead/UFRGS (2017), intitulado "Vocabulário, Complexidade Textual e Compreensão de Leitura em Ambientes Digitais de Ensino", e no *Federal Plain Language Guidelines* 2018 (UNITED STATES OF AMERICA, 2018).

Quadro 6. Estratégias simplificadoras.

RESUMO DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS POTENCIALMENTE SIMPLIFICADORAS
• Utilizar voz ativa (ordem canônica – SVO: sujeito + verbo + objeto) – Ex: Joana escreveu o livro • Substituir pronomes por substantivos • Evitar sujeito oculto/indeterminado • Preferir frases mais curtas • Utilizar advérbios mais curtos e/ou frequentes, evitando os advérbios terminados em -mente. Ex. infelizmente, copiosamente etc. • Evitar o excesso de adjetivos na mesma frase • Preferir palavras mais concretas, como os substantivos • Simplificar a terminologia e o vocabulário geral do texto. Procurar usar palavras de maior frequência ou explicar a terminologia • Repetir palavras, quando apropriado, para proporcionar maior clareza

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto do Edital 23 Sead/UFRGS e *Federal Plain Language* 2018 (UNITED STATES OF AMERICA, 2018).

Por meio das estratégias listadas acima, podemos ver que a simplificação adota estratégias de ordem lexical (vocabulário do texto) e de ordem sintática (estrutura do texto). Na seção que segue, Seção 4.11, trataremos, em mais detalhes, da simplificação de ordem lexical e, posteriormente, na Seção 4.1.2, abordaremos a simplificação de ordem sintática.

4.1.1 A simplificação lexical

A simplificação lexical depende da análise prévia do léxico de um texto, ou seja, da análise da complexidade do vocabulário desse texto, como vimos na seção sobre como medir a complexidade de um texto (Seção 3). Se, após essa análise, entendermos que esse léxico não é adequado ao grupo de leitores a que o texto se destina, podemos aplicar estratégias simplificadoras que tornem esse vocabulário mais acessível ao público leitor em foco.

Como explica Saggion (2017, p. 2), a simplificação lexical tentará ou modificar o vocabulário do texto, escolhendo palavras que sejam mais adequadas ao leitor-alvo, ou incluirá explicações ou definições daquele vocabulário que não possa, por qualquer razão, ser substituído. Dessa forma, a simplificação lexical pode ser dividida em *simplificação lexical por substituição* e *simplificação lexical por explicação*.

a) Simplificação lexical por substituição

A **simplificação lexical por substituição** visa substituir palavras complexas por equivalentes, em tese, mais fáceis de ler e compreender. Isso deve ser feito sem alterar-se, significativamente, o significado original do texto. Do ponto de vista da Linguística de Saussure, isso seria impossível, visto que cada unidade é o que uma outra não é. E aqui já há um dilema para o redator, se ele for um linguista. No caso dos termos técnicos, a precisão terminológica, tão valorizada pela maioria dos especialistas, deve receber redobrada atenção, pois nem sempre o que parece um sinônimo para um leigo será para o especialista. Por isso, sempre que possível, a recomendação é que o redator do texto faça o máximo esforço para preservar ou para não “deturpar” o sentido construído pelo especialista.

Assim, quando estivermos lidando com textos técnico-científicos, como, por exemplo, um texto sobre a Covid-19 para uma aula de biologia, as terminologias ganham maior destaque; afinal, o texto estará repleto de termos da área médica/biológica. No entanto, vale ressaltar que a simplificação de ordem lexical vai além dos termos técnicos. Um vocabulário geral, mas erudito, de palavras de baixa frequência, ou advérbios complexos, como os terminados em -mente, também podem ser fatores complicadores de um texto e receber atenção em vistas à simplificação.

Conforme Saggion (2017, p. 24), a simplificação lexical por substituição lida com duas questões: primeiro, como encontrar um sinônimo, dentre um certo número de candidatos, que dê conta do significado; segundo, como encontrar um sinônimo que seja mais fácil de compreender que a palavra original.

Vale mencionar, ainda, que a avaliação de se uma palavra ou um termo é complexo é relativa, pois uma palavra pode ser complexa para um leitor X e compreensível para um leitor Y. Contudo, sabemos que o léxico é formado por palavras de uso mais frequente e genérico e, portanto, com maior potencial de compreensão, e palavras de uso mais restrito, como no caso do léxico especializado (termos), que se configura na comunicação profissional. É comum que a potencial complexidade ou "simplicidade" de uma palavra esteja diretamente ligada à sua frequência. Quanto mais frequente a palavra, e, portanto, mais utilizada ela for, maior a probabilidade de o leitor já conhecê-la ou de tê-la usado.

b) Em busca de um sinônimo

Encontrar um sinônimo adequado, que facilite a compreensão de um texto, pode não ser tarefa fácil. Por isso, os dicionários e os *corpora* (plural de *corpus*: compilações de textos em formato eletrônico usadas para análises linguísticas e computacionais) são importantes ferramentas para a simplificação lexical. Esse assunto você encontra presente também no primeiro capítulo deste livro.

O dicionário serve para que o redator do texto simplificado procure por sinônimos e possíveis candidatos a substitutos da palavra a ser simplificada. Já os *corpora* podem servir para se verificar a frequência de uso de uma determinada palavra em uma grande compilação de textos de uma determinada área ou de várias áreas de estudo ao mesmo tempo.

Em português brasileiro, temos grandes *corpora* das mais diversas áreas. O OBras[15], por exemplo, é um acervo de obras literárias em português brasileiro que já alcançaram o domínio público e possui quase 7 milhões de palavras. Já o *corpus* do português Mark Davis, BYU[16], está dividido em duas partes: o *corpus* Genre/Historical, com 45 milhões de palavras, e o *corpus* Web/Dialects, com mais de 1 bilhão de palavras.

Para verificar se uma palavra seria suficientemente simples para um determinado público leitor com escolaridade média (Ensino Fundamental), contamos com um *corpus* do português popular, o CorpPop[17], uma base de textos que também foi apresentada em outros capítulos deste livro. O CorPop é um *corpus* que funciona como uma referência do português popular escrito no Brasil. Ele foi compilado a partir de textos selecionados com base no nível de letramento médio dos leitores do país. Assim, o acervo[18] do CorPop pode ser considerado uma outra ferramenta a ser utilizada como uma referência – entre outras – para uso/escolha de palavras potencialmente mais acessíveis para um leitor adulto de escolaridade limitada ao Ensino Fundamental completo.

A seguir, apresentamos uma pesquisa no CorPop com palavras extraídas do nosso texto de trabalho sobre o Museu Imperial. A intenção era verificar a frequência das palavras **acervo**, **constituído**, **monarquia** e **mobiliário** da frase:

> "O acervo do museu é constituído por peças ligadas à monarquia brasileira, incluindo mobiliário, documentos, obras de arte."

Nosso objetivo foi verificar se essas palavras teriam boas chances de fazerem parte do vocabulário do leitor médio brasileiro. Como se pode ver abaixo, "acervo" ocorreu uma vez no CorPop, enquanto "constituído", duas vezes. As palavras "monar-

15 Criado numa colaboração entre a Linguateca, a Universidade de Oslo, a PUC-Rio, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Anya Campos. Disponível em: https://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=OBRAS

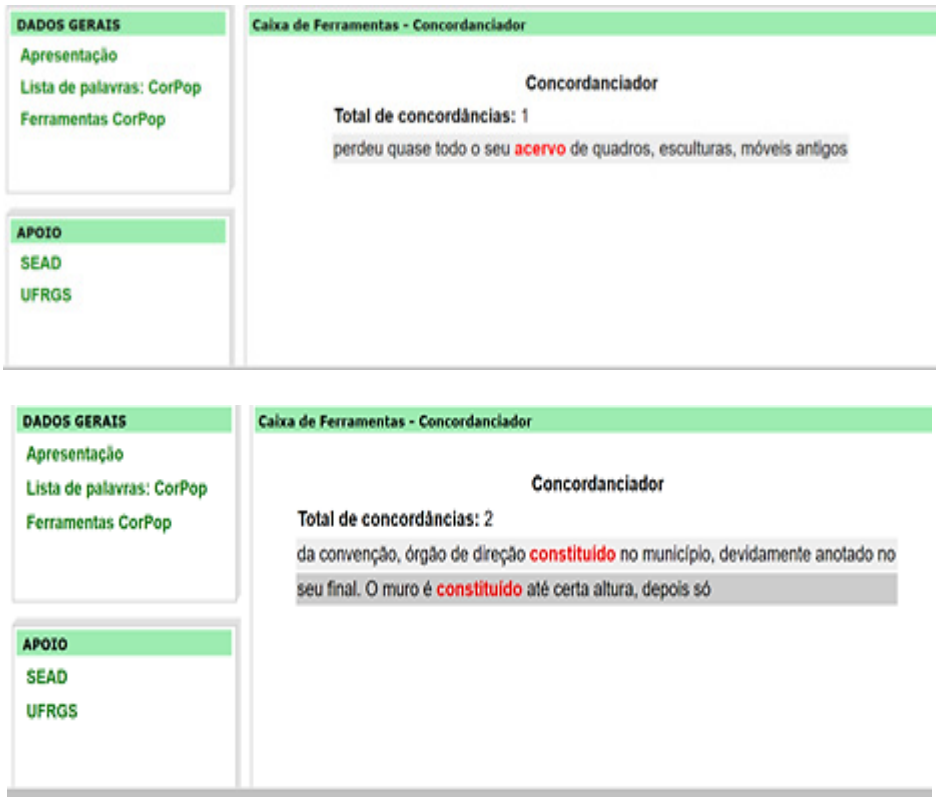
16 Disponível em: http://www.corpusdoportugues.org/

17 CORPOP. 2018 Resultado da Tese de Doutorado de Bianca Pasqualini. Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/. Acesso em: 11 out. 2020.

18 (1) textos do jornalismo popular do Projeto PorPopular (jornal Diário Gaúcho), consumido maciçamente pelas classes C e D, em que está o leitor médio brasileiro; (2) textos e autores mais lidos pelos respondentes das últimas edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil; (3) coleção "É Só o Começo" (adaptação de clássicos da literatura brasileira para leitores com baixo letramento, adaptação essa realizada por linguistas); (4) textos do jornal Boca de Rua, produzido por pessoas em situação de rua, com baixa escolaridade e baixo letramento; e (5) textos do Diário da Causa Operária, imprensa operária brasileira, produzida também por pessoas dentro da faixa média de letramento do país.

quia" e "mobiliário" não ocorreram nenhuma vez (por isso não apresentamos figuras para essas duas últimas palavras). Para consideramos que uma palavra faz parte do vocabulário frequente do português brasileiro, ela precisaria ocorrer cinco vezes no CorPop. Essa é somente uma estimativa baseada em pesquisas empíricas anteriores com palavras sabidamente frequentes do português.

Figura 3: Análise de vocabulário no CorPop.



Fonte: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/ferramentas/concordanciador.php

Dessa forma, a partir da confirmação de que o vocabulário em questão pode ser complexo para o público leitor em foco, propomos a seguinte simplificação por substituição, apresentada a seguir:

> Ex. 1: O acervo do museu é constituído por peças ligadas à monarquia brasileira, incluindo mobiliário, documentos, obras de arte.
>
> → O conjunto de peças do museu é formado por objetos ligados ao imperador do Brasil e sua família, incluindo móveis, documentos, obras de arte.

Para confirmar nossa teoria de que as palavras substitutas seriam mais acessíveis, realizamos nova pesquisa no CorPop, em que a palavra “imperador” ocorreu seis vezes; “móveis” (substantivo com sentido de mobiliário), vinte vezes; e “formado”, doze vezes. Já a *substituição* escolhida para “acervo” foi uma forma de explicação, uma vez que não foi encontrado um sinônimo mais simples que desse conta do significado da palavra. A *simplificação por explicação* é o tema que veremos a seguir, no item c. Além disso, mais uma vez, vale mencionar que a decisão de substituir algumas palavras deve-se à intenção de atingir um público bastante jovem, das séries do Ensino Fundamental I. Também não quer dizer que para esse público não seja importante compreender o conceito de *monarquia*, mas antes ele precisa ser trabalhado em sala de aula.

c) Simplificação lexical por explicação

Como acabamos de mencionar no exemplo utilizado no item anterior deste capítulo (b), nem sempre será possível substituir uma palavra por outra de mais fácil compreensão. Por essa razão, a simplificação lexical não pode se resumir à substituição de uma palavra por outra. No caso do exemplo mencionado, optarmos por substituir “acervo” por três palavras que dessem conta de seu significado, “conjunto de objetos”, não mantendo a palavra original, mas poderíamos ter optado por outro tipo de estratégia, que veremos a seguir.

Como já mencionamos aqui por diversas vezes, o leitor deve estar no centro das decisões de simplificação/tradução de um texto, mas, além disso, o redator deve refletir também sobre a finalidade desse texto. A finalidade do texto é somente ser acessível a um grupo de leitores, por diferentes motivos, ou se deseja também ampliar o vocabulário desses leitores por meio desse texto? Se uma das finalidades do texto, e a intenção do redator, for a segunda opção, então ele pode lançar mão de uma estratégia diferente de simplificação, a **simplificação lexical por explicação**.

Essa forma de simplificação é especialmente útil quando estamos lidando com termos técnico-científicos, uma vez que, frequentemente, o conceito tratado terá somente aquele termo para designá-lo, e sabemos que a precisão na comunicação especializada e profissional é de extrema importância. Em outros casos, a intenção pode ser ensinar o leitor sobre determinado termo ou palavra e substituí-lo pode não

ser a melhor estratégia.

Por essa razão, quando se trabalha com um texto em uma determinada comunidade leitora, é muito importante estabelecer o que queremos que essa comunidade aprenda com o texto. E aprender o vocabulário pode fazer parte desse contexto.

Para tratar da simplificação por explicação, utilizaremos a mesma frase da seção anterior como exemplo:

Ex. 2: O acervo do museu é constituído por peças ligadas à monarquia brasileira, incluindo mobiliário, documentos, obras de arte.

Nesse caso, utilizaremos substituições para as palavras “constituído”, “monarquia” e “mobiliário”, como fizemos no exemplo anterior, mas conservando a palavra “acervo” como forma de ensinar ao leitor o que quer dizer esse termo. Dessa forma, a simplificação ficaria assim:

→ O acervo, que são as peças expostas no museu, é formado por objetos ligados ao imperador do Brasil e sua família.

4.1.2 Simplificação sintática

A simplificação sintática, por sua vez, trata de questões estruturais do texto que possam ser potencialmente complexas, trazendo dificuldade de leitura. Por exemplo, uma frase em voz passiva (1), que pode ser potencialmente mais difícil de ler por determinados grupos de leitores, pode ser transformada em voz ativa, que costuma ser mais fácil de compreender, pois o sujeito da ação fica mais evidente. Prova disso é que muitos dos livros infantis costumam ter seus textos escritos em voz ativa. Outros exemplos de alterações sintáticas com vistas à simplificação podem incluir a transformação de orações subordinadas (2) em frases independentes e mais curtas, facilitando para o leitor a identificação dos agentes da frase.

Ex. 1: O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. → Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. Voz passiva → voz ativa

Ex. 2: A menina que é muito estudiosa passou de ano. → A menina é muito estudiosa. Por isso, a menina passou de ano. Orações subordinadas → orações independentes.

a) Estratégias simplificadoras de ordem sintática

As principais medidas e estratégias de ordem sintática com vistas à simplificação de um texto incluem transformar frases muito longas em frases mais curtas – para que o leitor não se perca no meio do caminho ao ler a frase. Além disso, transformar a voz passiva em voz ativa e evitar a pronominalização, dando prioridade aos substantivos no lugar de pronomes, também podem ser estratégias importantes.

Todas essas estratégias têm algo em comum: evitar que o leitor perca a referência, ou seja, evitar que ele não saiba quem/o que está realizando ou sofrendo a ação na frase. Não raro, em frases muito longas, com muitos pronomes e na voz passiva, temos dificuldade em saber quem é o agente e o paciente da frase. Especialmente para um leitor de escolaridade limitada e baixo nível de letramento, é difícil acompanhar todas as referências feitas em uma frase longa, como acontece nas orações subordinadas, coordenadas e na voz passiva, ou quando o sujeito está oculto ou indeterminado, ou ainda quando o sujeito ou objeto está na forma pronominal. Novamente, a partir do nosso texto de trabalho, trazemos os exemplos abaixo:

VOZ PASSIVA

- Mais complexa: Diante da recusa da proprietária, a Fazenda do Córrego Seco **foi comprada** por Dom Pedro, em 1830.
- Mais simples: Diante da recusa da proprietária, Dom Pedro **comprou** a Fazenda do Córrego Seco, em 1830 (fica mais claro quem comprou a fazenda).

SUJEITO OCULTO/INDETERMINADO

- Mais complexa: Hospedou**-se** na Fazenda do Padre Correia.
- Mais simples: **Dom Pedro** se hospedou na Fazenda do Padre Correia (fica mais claro quem se hospedou na fazenda).

PRONOMINALIZAÇÃO

- Mais complexa: **Ele** chegou a fazer uma oferta para comprá-**la**.
- Mais simples: **Dom Pedro** chegou a fazer uma oferta para comprar a **fazenda** (fica mais claro quem fez a oferta e o que foi comprado).

4.1.3 Estratégias simplificadoras por conteúdo

Já a simplificação de conteúdo visa selecionar o conteúdo mais relevante para o grupo de leitores-alvo. Essa é a parte mais subjetiva da simplificação e requer que quem simplifica o texto conheça bem o grupo de leitores ao qual o texto se destina, sendo vital compreender bem o tema que está sendo tratado. Quando o grupo de leitores é amplo e genérico, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois uma dada informação pode não ser relevante para um grupo de leitores X, mas pode ser importante para um grupo de leitores Y. A seleção de conteúdo com vistas à simplificação deve, assim, seguir critérios preestabelecidos e bem definidos, de forma a evitar que informações essenciais sejam eliminadas do texto.

Os critérios de simplificação de conteúdo devem estar em consonância com os objetivos de quem simplifica o texto, e, por sua vez, deve-se ter conhecimento das necessidades de quem lerá esse texto. É importante lembrar que existem diferentes níveis de simplificação de um texto. Podemos desejar simplificar um texto de conteúdo extremamente especializado da área médica para outros profissionais da área de Saúde que não sejam médicos, para citar um exemplo. Esses profissionais muito provavelmente terão algum conhecimento da terminologia e da forma como os textos médicos são estruturados sintaticamente, tendo mais capacidade de compreensão do assunto do que um leigo ou uma pessoa de escolaridade limitada.

Acreditamos que a simplificação por conteúdo seja a abordagem mais complexa de uma simplificação textual. Em nosso projeto de pesquisa em Tradução, financiado pela Sead – Secretaria de Educação a Distância da UFRGS com alunos de Letras- Bacharelado da UFRGS, as perguntas mais frequentes foram:

– Posso “cortar” o texto?

– É só para resumir?

– Como sei qual informação é relevante e qual não é?

Para que essas decisões não sejam aleatórias, é preciso ter critérios bem definidos. Para isso, o leitor novamente é o foco do processo, pois sem ele não é possível saber qual informação é relevante e qual não é. Mencionamos anteriormente que um dado texto pode ser compreensível para um leitor X e difícil para um leitor Y, e o

mesmo ocorre com a informação. Uma dada informação pode ser essencial para uma comunidade leitora X e dispensável para uma comunidade leitora Y. Nesse sentido, buscar o máximo de informações sobre o perfil da comunidade leitora possibilitará uma seleção de conteúdo mais criteriosa.

Segundo Saggion (2017, p. 15), alguns autores, como Barlachi e Tonelli e Glavas e Stajner (2013), defendem uma abordagem em que a informação principal da frase seja extraída e mantida e o restante seja descartado. Nesse caso, contudo, estamos falando de um sistema automático de simplificação. O sistema, assim, "detectaria as palavras que passam o significado principal dos eventos descritos em uma dada história". O sistema extrairia as palavras que representam os principais eventos e os principais componentes desses eventos seriam: *agente*, *alvo*, *tempo* e *local* (SAGGION, 2017).

Essa pode ser uma abordagem da simplificação por seleção de conteúdo. Outra, mais global, sem o auxílio da máquina, pode considerar a relevância das informações de acordo com a *finalidade* do texto e seu *público leitor*. Um texto sobre um museu que será lido por crianças do Ensino Fundamental certamente não precisará ser tão rico em detalhes e trazer tantas informações quanto um texto escrito para museólogos.

A seguir, apresentamos duas opções de simplificação do nosso texto de trabalho sobre o Museu Imperial e sua análise conforme o índice Flesch. Na primeira, aplicamos estratégias simplificadoras, mas mantivemos o conteúdo quase inalterado. Já na segunda opção, editamos o texto pensando em quais conteúdos seriam relevantes para alunos do Ensino Fundamental. Vale lembrar que o índice Flesch do texto original é 18,1.

Quadro 7. Texto sobre o Museu Imperial simplificado.

O **Museu Imperial**, que também é chamado de **Palácio Imperial**, fica localizado no centro histórico da cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil. O museu trata da história do Palácio onde o antigo imperador do Brasil vivia, o Dom Pedro II. O conjunto de peças do museu é formado por objetos do imperador do Brasil e de sua família e inclui móveis, documentos, obras de arte e objetos pessoais.

Em 1822, Dom Pedro I viajou a Vila Rica, em Minas Gerais, para conseguir apoio para a Independência do Brasil. Lá, Dom Pedro I se encantou com a Mata Atlântica e o clima nem muito quente nem muito frio da região. Dom Pedro se hospedou na Fazenda do Padre Correia e fez uma oferta para comprar a propriedade. Como a dona da fazenda não quis vender, Dom Pedro comprou a fazenda do Córrego Seco, em 1830, por 20 contos de réis. Dom Pedro queria transformar a fazenda um dia no Palácio da Concórdia. ÍNDICE FLESCH: 63,67: Linguagem Simples. 8/9 anos de escolaridade

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Imperial

Quadro 8. Texto sobre o Museu Imperial simplificado com edição de conteúdo.

O **Museu Imperial** fica localizado na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro. O museu era a antiga casa do imperador do Brasil, Dom Pedro II. O museu tem objetos do imperador e de sua família.

Em 1822, o pai do Dom Pedro II, Dom Pedro I, viajou a uma cidade chamada Vila Rica. Ele queria conseguir apoio para a Independência do Brasil.

Em Vila Rica, Dom Pedro I gostou muito da Mata Atlântica e do clima. Dom Pedro se hospedou na Fazenda do Padre Correia e tentou comprar a fazenda.

Como a dona não quis vender, Dom Pedro comprou a fazenda do Córrego Seco. Dom Pedro I queria transformar a fazenda no Palácio da Concórdia. ÍNDICE FLESCH: 77,65: **Razoavelmente fácil de ler. 7 anos de escolaridade**

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Imperial

4.1.4 Outros recursos de simplificação: recursos gráficos, organizadores textuais e mais

Como já mencionamos, a simplificação de um texto envolve uma miríade de processos e recursos. Podemos optar por uma abordagem ou por um conjunto de abordagens que tornem o texto mais simples a uma dada comunidade leitora. Antes, neste capítulo, falamos sobre a abordagem lexical, sintática e de conteúdo, mas podemos ainda lançar mão de outros recursos que nos auxiliem na tarefa da simplificação.

Lembrando que todos eles são apenas recomendações e não regras de simplificação.

Um exemplo desses outros recursos é o modo de organizar um texto, se os parágrafos são curtos ou longos, se utilizamos exemplos, listas etc. Outro exemplo são os recursos visuais quando empregamos auxílios visuais como tabelas, gráficos e figuras para que o leitor consiga, literalmente, visualizar o que se está tratando no texto.

Desse modo, o *layout* e a organização do texto também podem ser fundamentais para torná-lo mais acessível e claro a quem o lê. A seguir, para fechar este capítulo, listamos alguns desses recursos, compilados a partir do *Plain Language Guidelines 2018*, e suas finalidades:

1. Escreva parágrafos curtos e com um tópico apenas por parágrafo. A recomendação é limitar cada parágrafo ou seção do texto a um tópico, para que fique mais fácil para o público compreender a informação. Recomenda-se ainda iniciar o parágrafo com uma "frase tópico", para que o leitor, desde o início, já saiba do que se trata o texto.
2. Use exemplos sempre. Os exemplos contextualizam o leitor. Um conceito abstrato pode ser muito mais facilmente compreendido se o exemplo for bem aplicado. Bons exemplos podem substituir longas explicações. Quanto mais complexo o conceito a ser tratado no texto, maior a necessidade de exemplos.

> O acervo do museu é formado por itens da época do império, ou seja, por móveis do palácio, por objetos pessoais do imperador, por documentos, por obras de arte etc.

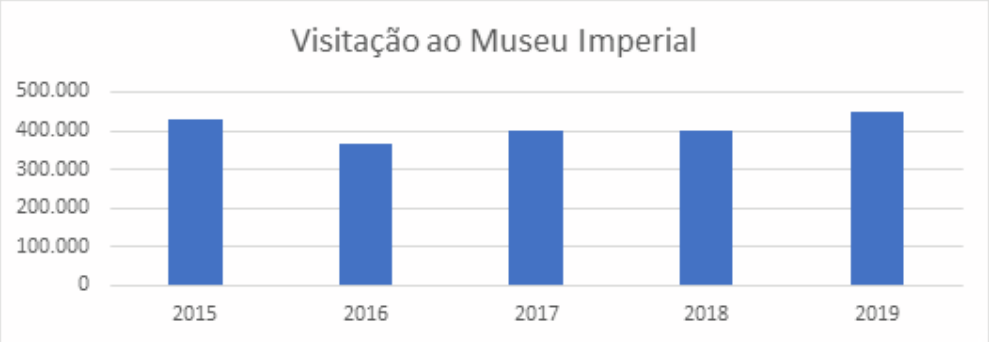
3. Organize o texto em listas. As listas verticais destacam a informação de uma maneira visualmente clara. Use-as para o leitor focar em assuntos importantes, que mereçam destaque.

O acervo do museu é formado por:

- móveis do palácio;
- objetos pessoais do imperador;
- documentos;
- obras de arte.

4. Use tabelas ou gráficos para destacar um conteúdo. Eles ajudam o leitor a visualizar um conteúdo que possa estar perdido em um texto com muitas informações. **Mas cuidado com os gráficos, pois o leitor deve ser capaz de interpretá-los**.

Até hoje, desde sua abertura em 1943, mais de 18 milhões de pessoas já visitaram o Museu Imperial. Em 2019, o museu bateu recorde de visitação, com 446.932 visitas.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Ibram

5. Pense em usar figuras. As figuras ilustram ideias e conceitos e ajudam o leitor a literalmente visualizar o que está sendo dito. As figuras permitem que o leitor faça uma conexão com a prática. Essa dica pode ser especialmente importante para crianças e adolescentes, que tendem a prestar mais atenção aos recursos visuais.

Figura 4: Carruagem de gala.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Imperial

6. Use recursos de ênfase para destacar as informações importantes. A informação pode aparecer na forma de LETRA MAIÚSCULA, sublinhado, **negrito** etc. Mas é preciso ter discernimento. Colocar tudo em letra maiúscula, por exemplo, não dará destaque à informação que você quer enfatizar. Por isso, esse recurso deve ser usado com parcimônia.

O **Museu Imperial** fica localizado no centro histórico da cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, Brasil.

7. Considere colocar títulos para dividir o texto por assunto. Os títulos podem ser uma forma de dar ao leitor um indicativo do que será tratado no(s) parágrafo(s).

SOBRE O MUSEU

O museu Imperial foi fundado em 29 de março de 1940.

O QUE VOCÊ VAI ENCONTRAR NO MUSEU

No museu, você encontra uma grande quantidade de objetos relacionados a Dom Pedro II e sua família

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura deste capítulo, esperamos que você passe a entender a simplificação de um texto como um **processo global** e **multidimensional,** que requer diferentes abordagens e um conjunto bem definido de estratégias. Dessa forma, não é preciso, nem recomendado, que a simplificação se detenha a somente um aspecto do texto, tampouco que se utilize somente uma estratégia, como substituir todos os termos considerados difíceis por palavras de maior ocorrência. Na simplificação textual, o léxico e a sintaxe andam juntos, um complementando o outro.

Além disso, se tivéssemos de determinar o principal fator para uma simplificação bem-sucedida, diríamos: conheça o seu leitor. Somente conhecendo o perfil de quem lerá o texto e procurando buscar informações sobre ele, a simplificação poderá cumprir o seu papel, que é o de produzir um texto acessível para uma comunidade leitora em foco.

Portanto, procure engajar o seu aluno no processo de simplificação. A tradução/simplificação de um texto será muito mais rica se os seus alunos tiverem um papel ativo nesse processo. Por essa razão, na última parte deste capítulo, em “Ideias para o/a professor/a”, propomos a criação de um glossário simplificado em que os seus alunos serão os atores principais do projeto.

PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre os diferentes temas tratados neste capítulo, além de recursos que podem ser usados com seus alunos, visite os sites mencionados a seguir.

Vídeo sobre linguagem simples – assista a este vídeo de 5 minutos sobre linguagem simples com os seus alunos.
Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/linguagem/

Fórmulas de leiturabilidade – conheça outras fórmulas de leiturabilidade, além do índice Flesch, com esta breve apresentação.
Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/files/%C3%8Dndices-de-Leiturabilidade.pdf

Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT) – para saber mais sobre a ATT, assista ao *Webinar* da Profa. Dra. Maria José Finatto, promovido pelo Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TsnNtlHT1QM&t=72s

Simplificação, acessibilidade textual e tradução em ambientes multilíngues – para saber mais sobre simplificação textual na prática em um projeto com alunos do curso de graduação em Letras da UFRGS, acesse:
http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/50190

Ferramenta MedSimples – para conhecer uma ferramenta da área de saúde que auxilia redatores, jornalistas e profissionais da saúde a produzirem textos simplificados em temas como Parkinson, Covid-19, Pediatria, entre outros, acesse: http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/50190

IDEIAS PARA O(A) PROFESSOR(A)

Olá, professor ou professora!

Que tal agora colocarmos em prática alguns dos conceitos que vimos até aqui?

Nesta atividade, propomos que os alunos sejam o centro do processo de simplificação ou "tradução". Para isso, que tal criar um glossário com definições simplificadas sobre o tema que você estiver trabalhando em sala de aula? Pode ser um glossário temático de um conteúdo de Ciências, História, Português e até Matemática!

O importante é você trabalhar o glossário de modo que fique bem claro para os seus alunos o motivo para ele estar sendo criado. Essa sugestão de atividade didática pode ser feita em sala de aula – em atividade presencial – ou remotamente.

Criando um glossário temático

1. Proponha aos alunos uma reflexão sobre o vocabulário do conteúdo que você está trabalhando em sala de aula. Pergunte a eles quais palavras eles acham mais importantes sobre o assunto, quais palavras os ajudariam a explicar o assunto para um amigo ou para seus pais.

2. Após a seleção das palavras (no máximo 20), proponha que eles façam uma pesquisa na Internet e em dicionários sobre o significado dessas palavras. Se você estiver trabalhando remotamente, atribua uma palavra para cada aluno. Caso você esteja trabalhando em sala de aula, distribua a turma em quatro ou cinco grupos e divida as palavras entre os grupos para que os alunos possam fazer a pesquisa em conjunto. No caso de pesquisa remota, em casa, peça aos alunos que façam entrevistas com pais, familiares e amigos sobre o significado da palavra atribuída a eles. É importante que a definição seja construída com o maior número de recursos possíveis e não seja só uma definição copiada de um dicionário. Os alunos podem e devem pedir ajuda para a construção das definições!

3. Após os alunos apresentarem as definições, que, muito provavelmente, não serão tão simples assim, proponha que eles tentem descrever os conceitos com suas próprias palavras. Essas definições devem ser construídas com a participação de todos da turma.
4. Lembre-se de que as definições em si não devem conter um vocabulário que os alunos não compreendam. Elas devem conter palavras simples, às quais eles estejam habituados. Se não for possível, as palavras mais difíceis, como termos, também devem ser explicadas.
5. Em seguida, peça que os alunos ilustrem o seu pequeno glossário. Faça cópias, fotografe o que fizeram. Cada aluno deve possuir um glossário completo. Eles se sentirão muito orgulhosos de sua obra construída coletivamente.

Para ter mais ideias sobre como construir um **glossário temático simplificado**, veja este projeto de um pequeno dicionário de ciências em catalão, espanhol, inglês e francês. A edição em português deverá sair em breve. Nesse projeto, as próprias crianças elaboraram definições para conceitos de Ciências. Disponível em: https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/227

REFERÊNCIAS

COH-METRIX-PORT 3.0 c2014-2020. Disponível em: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/cohmetrixport. Acesso em: 1 set. 2021.

CORPOP. 2018. Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/. Acesso em: 27 set. 2018.

CUNHA, A. Coh-metrix-Port. c2015. Disponível em: <http://143.107.183.175:22680/analyze>. Acesso em: 25 set. 2020.

FINATTO, M. J.; EVERS, A.; STEFANI, M.; Letramento científico e simplificação textual: o papel do tradutor no acesso ao conhecimento científico. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 135-158, jan./jun. 2016.

FINATTO, M. J. Complexidade textual em artigos científicos: contribuições para o estudo do texto científico em português. **Organon**, Porto Alegre, v. 25, n. 50, 2011.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 76-88, nov. 2017. ISSN 2448-1939. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277/1890. Acesso em: 1 set. 2021.

JAKOBSON, R. **Language in literature**. London: The Belknap, 1986.

PETIT DICCIONARI DE CIÈNCIA. c2020. Disponível em: https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/227

PLAIN ENGLISH. c2018. Disponível em: http://www.plainenglish.co.uk/about-us.html. Acesso em: 25 out. 2018.

SAGGION, H. **Automatic text simplification**. Synthesis Lectures on Human Language Technologies, Kaohsiung, v. 10, n. 1, abril 2017.

SILVA, A. D. C. **Orientações básicas para a simplificação de um texto**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/files/COMO_SIMPLIFICAR_2018_Asafe_Mjose2.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

ZETHSEN, K. K.; HILL-MADSEN, A. Intralingual Translation and Its Place within Translation Studies – A Theoretical Discussion. **Meta**, v. 61, n. 3, p. 692-708, dez. 2016.

CAPÍTULO 4

RIQUEZA DO VOCABULÁRIO: REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS[19]

Bruna Rodrigues da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG-Letras/UFRGS
thu_du@hotmail.com

19 Este capítulo aproveita partes da nossa dissertação de mestrado intitulada "Vocabulário escrito de estudantes de escolas públicas do Rio Grande do Sul: um estudo léxico-estatístico", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPG-Letras/UFRGS em 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/225289.

1. INTRODUÇÃO

Caracterizar o perfil do vocabulário escrito mais e menos empregado por estudantes do Ensino Fundamental pode ser útil para várias finalidades. Pode ser especialmente útil se isso nos mostrar qual a medida ou extensão do vocabulário que já conhecem e que, efetivamente, usam. Entretanto, ainda parecem ser poucos os estudos que tratam de redações escolares do Ensino Fundamental.[20]

Embora haja estudos sobre redações de vestibular, Enem e exames de proficiência, pouca atenção tende a ser dada às produções de alunos do Ensino Fundamental, ainda em processo de letramento e em desenvolvimento de seu repertório vocabular. Este capítulo baseia-se em uma pesquisa de mestrado que tratou, justamente, desse tema. Em nossa experiência docente em duas redes de ensino público (do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Porto Alegre), inquietavam-nos os diferentes padrões de desempenho dos estudantes dessas duas redes. Em especial, intrigava-nos um desempenho paradoxal em leitura e produção escrita de nossos alunos naquela época: a escola/rede que oferecia mais e melhores condições não parecia ser aquela com melhor desempenho por parte dos alunos.

A contradição era percebida na seguinte situação: embora as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre oferecessem mais estrutura e recursos, contando com projetos pedagógicos e atividades no turno inverso, laboratório de aprendizagem, professores em formação continuada e professores especializados para atender alunos especiais, não percebíamos melhores desempenhos por parte de seus estudantes. Por outro lado, nas escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, onde havia poucos recursos e a estrutura era mais precária, os alunos pareciam ter mais facilidade na aprendizagem como um todo. Esses estudantes não contavam com projetos nem com laboratório de aprendizagem, dividiam um único professor especializado no atendimento de alunos com necessidades especiais com outras quatro ou cinco escolas da região. Além disso, muitos dos seus professores acabavam lecionando disciplinas que não eram as de sua formação.

Em função dessa aparente contradição, resolvemos pesquisar a situação de

20 Ao pesquisarmos em bases de dados como Sabi+, da UFRGS, constatamos que poucos são os estudos que se ocupam da redação escolar do Ensino Fundamental. Grande parte das pesquisas trata das redações de vestibular (ENDRUWEIT, 2000) (NASCIMENTO; ISQUERDO, 2003) (EVERS, 2018) ou do Enem (GRAMA, 2016). Ainda há a exploração de textos de exames de proficiência (EVERS, 2013) ou de estudantes do Ensino Médio (LUIZ, 2018) que, por consequência, irão prestar vestibular e/ou Enem.

maneira científica, aliando a pesquisa acadêmica de mestrado à nossa prática docente. Como não seria possível investigar todo um quadro de competências dos alunos dos dois grupos, nossa opção foi nos centrar na verificação do seu vocabulário escrito, concretizado nas suas redações. Assim, buscamos aproveitar, como fonte de estudo, nosso arquivo pessoal de redações escolares, as quais foram escritas entre os anos de 2017 e 2019 por esses estudantes.

As produções sob estudo, chamadas de *corpus* de estudo, correspondem a um conjunto de 154 redações manuscritas de temáticas diversas produzidas em sala de aula por alunos de 6º e 8º anos dessas duas redes públicas. Todas essas redações foram digitadas, sendo por nós omitidos quaisquer dados de identificação de autoria. Preservamos, na digitação, suas características originais – mantendo eventuais erros de escrita –, para que pudessem ser processadas por softwares de análise estatística de palavras. Esses softwares nos auxiliam nos estudos de vocabulário num enfoque quantitativo, que também pode ser qualitativo. Mais adiante, apresentamos o software que usamos neste estudo. Assim, nosso conjunto de redações foi dividido em dois grupos, com 77 redações cada, contendo os textos das duas escolas/redes separadamente.

Como *corpus* de referência, ou seja, como um universo de textos que representa a língua escrita como um todo, utilizamos o CorPop (PASQUALINI, 2018). Esse *corpus* pode ser descrito como um *corpus* de referência de um português popular escrito culto do Brasil.

Com as redações em formato digital e com o uso de softwares, fizemos um estudo sobre o vocabulário dos textos. Tal estudo foi guiado pela Linguística de Corpus (doravante LC) (BERBER SARDINHA, 2004) e pela estatística lexical (BIDERMAN, 1978, 1988), que tratam de observar a frequência e a distribuição das palavras. A ideia, com essa orientação teórica e metodológica, era traçar o perfil vocabular dos textos dos estudantes das duas redes escolares e verificar em que medida aquele aparente paradoxo de desempenho se confirmaria ou não. A seguir, para situar o nosso leitor, apresentamos um pouco do que se faz e do que se estuda em LC e nesse tipo de estatística. Depois, apresentamos o estudo que fizemos com as redações.

2. LINGUÍSTICA DE *CORPUS* (LC) E ESTATÍSTICA LEXICAL

A LC pode ser considerada um ramo relativamente novo dos estudos de Linguística descritiva. Para entender o diferencial da LC, seria interessante relembrar as ideias de F. Saussure nas nossas antigas aulas de Linguística do curso de Letras: com Saussure, aprendemos que uma língua é um sistema de signos, um sistema em que cada unidade tem um papel específico e diferenciado, que é a ideia do valor linguístico.

Um tanto diferente do que vimos com Saussure, a LC entende a língua como um sistema probabilístico de combinatórias de signos. Assim, além de cada palavra ser única, ela se combinará mais com umas do que com outras. E essa "combinabilidade" a define nesse sistema.

Um outro diferencial da LC é que a análise da língua (para que se descrevam os seus padrões de combinatórias, os que são mais frequentes e mesmo os que nunca ocorrem) será feita em grandes conjuntos de textos autênticos, os *corpora*. Como esses *corpora* são grandes e como os fatores a observar são inúmeros, eles serão estudados por meio de ferramentas computacionais, o que também é uma marca da LC. Afinal, pelo tipo de entendimento da língua, computadores e LC formam uma dupla indissociável.

No Brasil, a LC começa oficialmente nos anos 2000, quando passamos a ter, nas universidades, acesso a computadores. Com eles, pudemos, então, processar um arquivo de texto de diferentes maneiras e, por exemplo, descobrir quantas e quais eram as palavras mais e menos usadas em um romance com mais de 600 páginas escritas. Quem iniciou esses estudos no Brasil foi Tony Berber Sardinha, pesquisador da PUC-SP, de quem herdamos o método de estudo computacional e os nossos conceitos, como o de *corpus*, por exemplo:

> Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18).

Segundo Berber Sardinha (2004), um *corpus* é um conjunto de textos em formato

digital, que seguiu determinados critérios em sua composição, por meio da qual descrevemos e analisamos a língua. Em nosso caso, é analisado o vocabulário das redações, as palavras escritas presentes nelas.

É importante ressaltar que a noção de palavra presente nesse tipo de estudo, apoiada na LC, tende a ser a de palavra gráfica, pois tratamos de escrita. Assim, grosso modo, uma palavra será um conjunto de letras, tudo aquilo que, na escrita, estiver entre dois espaços em branco. De acordo com Bisognin (2009), é "[...] toda unidade linguística mínima que pode constituir significado, delimitado na escrita por dois espaços em branco e/ou sinal de pontuação" (BISOGNIN, 2009, p.25).

Além disso, em nosso trabalho, muitas vezes separamos essas palavras em dois grupos: as palavras gramaticais e as palavras lexicais. As lexicais seriam aquelas com conteúdo e significado pleno, associadas a fatos, fenômenos, processos. Seriam os substantivos, os adjetivos e os verbos. Todos os outros elementos seriam os gramaticais, pois têm seu sentido dependente da combinatória em que se encontram/do funcionamento da língua. Para ilustrar, um bom exemplo de palavra lexical é "maçã", e um bom exemplo de palavra gramatical é "de". Naturalmente, essa divisão, como toda categorização, dá margem a alguma discussão, o que não vamos fazer aqui, por não ser nosso foco principal.

Ainda de acordo com os princípios da LC, usamos o termo *tokens* para nos referirmos à quantidade total de palavras de um texto, e o termo *types* para indicar a quantidade de palavras diferentes que há nesse texto. Para que fique claro, observemos o exemplo a seguir:

Quadro 1. Exemplo de *tokens/typesi*

Exemplo: A professora da Camila disse que a Camila era a melhor aluna da turma.
Tokens: 14 (a, professora, da, Camila, disse, que, a, Camila, era, a, melhor, aluna, da, turma)
Types: 10 (a, professora, da, Camila, disse, que, era, melhor, aluna, turma)

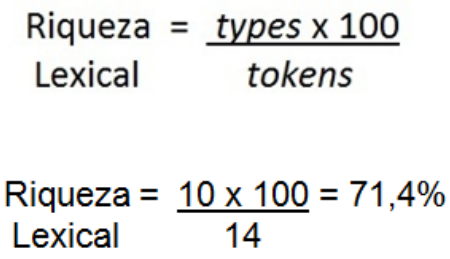
Fonte: Elaboração própria.

Conforme vemos no exemplo, a quantidade total de palavras na frase é igual

a 14. Dessa forma, dizemos que essa frase contém 14 *tokens*. Já quando analisamos somente as palavras diferentes, excluindo as repetições (‘a’, ‘da’, ‘Camila’), temos o número 10, portanto, essa frase contém 10 *types*. Por sorte, hoje, com a ajuda do computador, podemos gerar essas listas de todas as palavras que estão em um texto de modo automático. O próprio editor de texto do Word, na guia do menu, em “Ferramentas”, já nos mostra várias informações sobre a quantidade e os tipos de palavras de um texto digitado.

A partir desses resultados, dessas contagens de *types* e de *token*s, trabalhamos com outra medida estatística, que é a riqueza lexical. Em LC, riqueza lexical é uma medida, uma proporção, e não um valor abstrato. Nela relacionamos o número de *tokens* e o de *types* para obtermos a variedade de vocabulário num dado texto. A riqueza lexical, assim, pode ser calculada, de um modo bem básico, por meio da fórmula a seguir, que, na verdade, nada mais é que uma regra de três:

Figura 1: Fórmula para calcular a riqueza lexical.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme a Figura 1, ao calcularmos a riqueza lexical de nossa frase de exemplo, temos o resultado de 71,4%. Ou seja, o vocabulário de nossa frase é, em proporção, 71% variado. Quer dizer, se fosse uma proporção, em cada 100 palavras escritas, teríamos 71 palavras que não se repetem, palavras que não são as mesmas. Esse cálculo mostra o quão variado é o vocabulário de um texto, ou seja, a sua riqueza lexical.

Para que tenhamos um parâmetro, se esse valor é alto ou baixo, Bisognin (2009) aponta que textos jornalísticos costumam, via de regra, não repetir palavras, seguindo o preceito da boa redação jornalística. Assim, se observarmos muitos textos

de jornais, veremos como um padrão que a riqueza lexical desses textos tende a ficar em torno de 40%. Outro parâmetro é dado pelos textos científicos, em que há a tendência da repetição como forma de reiterar o assunto tratado. Nesse caso, a riqueza lexical fica em torno de 29%. Dessa forma, é possível perceber que resultados altos não necessariamente atestam a excelência de um texto, pois mais se aproximam de uma lista de supermercado, que cita itens e, ainda assim, pode vir a repetir alguns.

Outra de nossas principais referências é a Estatística Linguística. Quem introduziu esses estudos no Brasil foi Maria Tereza Camargo Biderman, em 1967, quando apresentou a Estatística e as Matemáticas como instrumento de pesquisa linguística. Nos seus estudos iniciais, Biderman já considerava que "[...] a língua é um código cujos símbolos obedecem a certas frequências determinadas e previsíveis" (BIDERMAN, 1967, p.119).

Nesse sentido, autora já defendia que é possível prever quais fenômenos devem ocorrer preferencialmente na língua em vez de outros. A frequência de letras, fonemas, número de sílabas e o comprimento de palavras, por exemplo, independe da vontade do locutor, pois são fatores condicionados pela gramática da língua que a pessoa usa.

Biderman (1998) assegura que, ao usarmos a língua, seja falada ou escrita, há casos de predeterminações que ocorrem independentemente da nossa vontade, pois não escolhemos o que vamos usar. Por exemplo: não temos outra opção que não seja 'DE' no meio de 'escova de dentes', mas há casos em que se pode escolher usar ou não uma dada palavra, como em: "**reside em Curitiba**" *versus* "**mora em Curitiba**". A autora defende que, ao analisarmos grande quantidade de dados, conseguiremos prever quais formas são mais frequentes e, portanto, têm preferência de uso, e quais sempre são usadas, por exemplo.

Os estudos de base estatística sobre o vocabulário (BIDERMAN (1998) e BERBER SARDINHA (2004)) comprovam que a frequência é, sim, importante, pois auxilia a revelar padrões de uso da língua. Esses padrões fazem parte da caracterização de uma língua, como também nos ajudam no seu entendimento como um todo com regras e organização.

Informações sobre frequências de itens de vocabulário são muito usadas na confecção de materiais didáticos para o ensino de línguas, assim como na organiza-

ção de dicionários e de obras lexicográficas. Além disso, comprovam traços de expressão estilística de determinado autor, obra ou período, por exemplo, ou, até mesmo, traços linguísticos de determinado idioma.

Essas frequências, assim como outros dados, podem ser contabilizadas a partir de resultados brutos ou lematizados. Os resultados brutos contabilizam todas as formas como palavras diferentes. Já os resultados lematizados agrupam numa só forma básica todas as possibilidades de uma palavra. Desse modo, os verbos ficam no infinitivo, os substantivos e adjetivos (e ainda podemos acrescentar outras formas, como alguns pronomes e artigos, por exemplo) no singular e, quando é possível, no masculino.

Como exemplo, podemos citar a palavra “professor”. Caso ela apareça em um mesmo texto como “professor”, “professora”, “professores” ou “professoras”, se tomarmos como base os resultados brutos, teremos quatro palavras diferentes. Mas, se optarmos pela contagem lematizada, todas as formas seriam agrupadas no seu lema, ou forma canônica, “professor”. E teríamos, na contagem, uma única palavra que é repetida quatro vezes.

Essa contagem lematizada foi utilizada em nosso estudo somente para a análise dos itens de frequência única, usados apenas uma única vez em um texto, chamados, em latim, de *hapax legomena* (plural) e de *hapax legomenon* (singular), ou, simplesmente, *de hápax* (usado com acento, no plural ou singular). Esses itens, como ocorrem uma única vez em um dado texto, mostram as especificidades e as preferências de determinado autor ou de um grupo de autores. No nosso caso, os alunos de Ensino Fundamental. Como percebemos que nessa análise apareceram os mais diferentes resultados entre os dois grupos que pesquisamos, optamos por lematizar nossas listas exclusivamente para a análise dos *hápax*, objetivando obter resultados mais nítidos.

A seguir, são detalhados os materiais, os métodos e os resultados do nosso estudo com o *corpus* de redações.

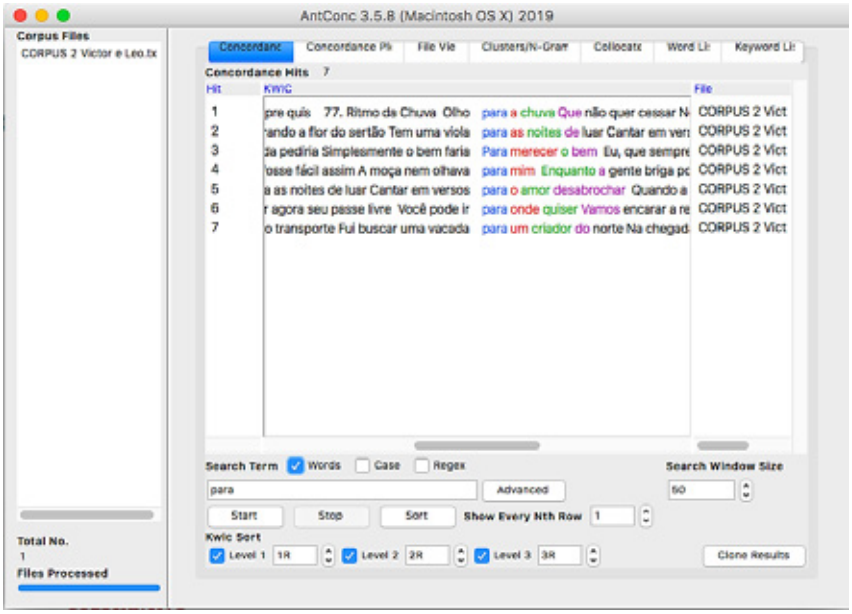
3. EXPERIMENTO COM AS REDAÇÕES

O *corpus* que reunimos foi processado com o programa AntConc 3.5.8[21] (ANTHONY, 2019). Esse é um software de acesso livre, muito usado em LC. Qualquer pessoa que saiba um pouco de inglês, que tenha acesso à internet e um computador simples consegue usar, conforme tentaremos mostrar mais adiante.

O AntConc contém ferramentas que nos permitem gerar dados estatísticos (como listas de palavras – as *wordlists* – e de contextos – as *concordances*) a partir de um texto em formato digital. Para usar, é necessário baixar o programa no seu computador. Feito isso, basta ter um ou vários arquivos de texto no formato .TXT (somente texto) para experimentar o que ele faz.

A única dificuldade fica por conta das instruções apenas em inglês, mas é possível encontrar vários tutoriais na internet mostrando o passo a passo do programa. Nas figuras abaixo, veja uma amostra do que o AntConc faz – como *corpus*, temos um arquivo de texto com várias canções da dupla sertaneja Victor & Leo reunidas. Em *Word Tokens*, vemos a quantidade de palavras do arquivo. Em *Word Types*, quantas palavras diferentes há no arquivo. É possível processar um ou vários arquivos ao mesmo tempo no AntConc.

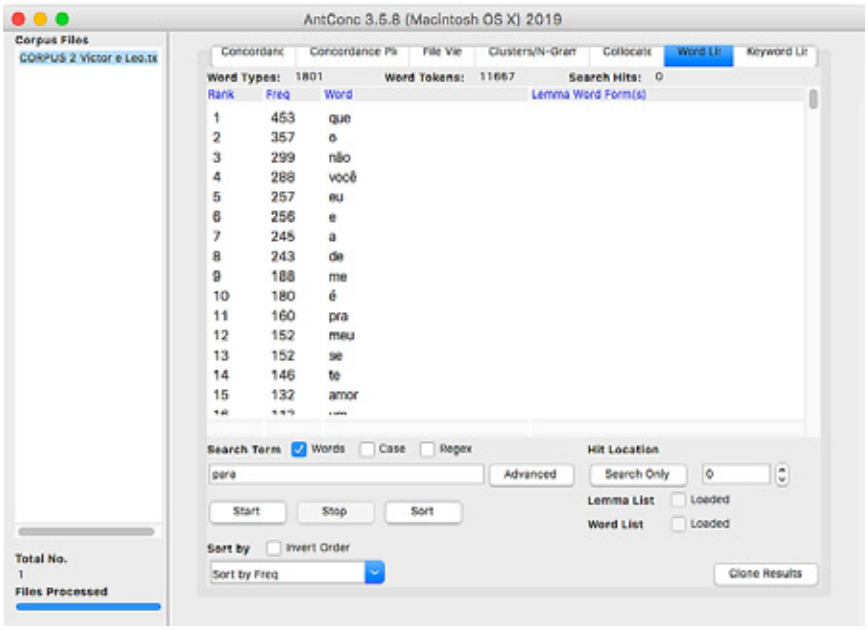
Figura 2: *Concordance*.



Fonte: Elaboração própria.

21 Disponível gratuitamente em: https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/. Acesso em: 18 set. 2020.

Figura 3: *Wordlist*.



Fonte: Elaboração própria.

Essa ferramenta, o AntConc, originou os dados quantitativos das nossas redações, como o número de *tokens* e de *types*, as listas de frequências das palavras e o *hapax legomenon*. A partir desses dados, contabilizamos: a) a riqueza lexical – relação *types/tokens*; b) a proporção de palavras lexicais e gramaticais presentes nos textos.

Como já mencionamos, nosso material de estudo foram as redações que fomos colecionando ao longo de dois anos. As propostas de tema para essas produções foram variadas, sendo duas coincidentes entre os dois grupos. No todo, as redações correspondem ao desenvolvimento de cinco temas. Os temas 1 e 5 são comuns aos dois grupos, o que justifica o maior número de textos. Como deve ser fácil perceber, cada tipo de tema tende a gerar um repertório diferenciado ou específico de palavras. Essa distribuição dos temas pelas redações sob exame é o que resumimos no Quadro 2, a seguir:

Quadro2: Temáticas do *corpus* de estudo.

POR TEMAS: são cinco temas diferentes.				
TEMA 1: A vida como filme 36 redações	TEMA 2: Um sonho possível 15 redações	TEMA 3: Voltar de férias é... 14 redações	TEMA 4: Os Goonies 14 redações	TEMA 5: O Brasil que eu quero... 75 redações

Fonte: Elaboração própria.

As propostas 2 e 4 envolvem a opinião sobre filmes assistidos pelos alunos e a interpretação destes. As outras três partem de textos de apoio publicados em jornais.

De acordo com padrões da LC (BERBER SARDINHA, 2004), nosso *corpus* de estudo é de tamanho pequeno, pois tem apenas 30.467 *tokens*, que é o número total de palavras. Quando juntamos todas as 154 redações e processamos esse conjunto em um arquivo único no software AntConc 3.5.8 (ANTHONY, 2019), observamos as seguintes características, resumidas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Composição e características do *corpus* de estudo.

Composição total	154 redações (cinco temas / textos das duas escolas)
Composição por escola	77 redações de cada escola
Tokens (Total de palavras)	30.467
Types (Palavras diferentes)	4.030
Riqueza Lexical *(Type-Token Ratio)*	13,22%
Palavras gramaticais mais frequentes (amostra)	o, que, e, a, de, eu, para, um, as, os, mais, com, no, se, uma, por, em, do, na, eles, minha, da, muito, ele, mas, sem, meu, ou, todos, quando, depois, isso, bom, porque, tudo, me, como
Palavras lexicais mais frequentes (amostra)	Brasil, pessoas, quero, filme, tem, casa, dia, ter, ser, vida, coisas, futuro, seria
**Hápax* (palavras de ocorrência única):Letra A (amostra)	abaixar, abandonar, abc, aberto, abolir, abortar, abrigo, abuso, acaso, acender, acima, acontecido, acontecimento, acordado, acorrentado, acostumar, acre, acumulado, acumular, adaptar
**Hápax* (palavras de ocorrência única):Letra P (amostra)	pago, pagamento, paisagem, palavrar, palha, palmar, papa, papo, par, parcelar, particularmente, parto, passe, passeio, passo, pato, peculiaridade, pedofilia, pedrinho, pedro

Fonte: Elaboração própria.

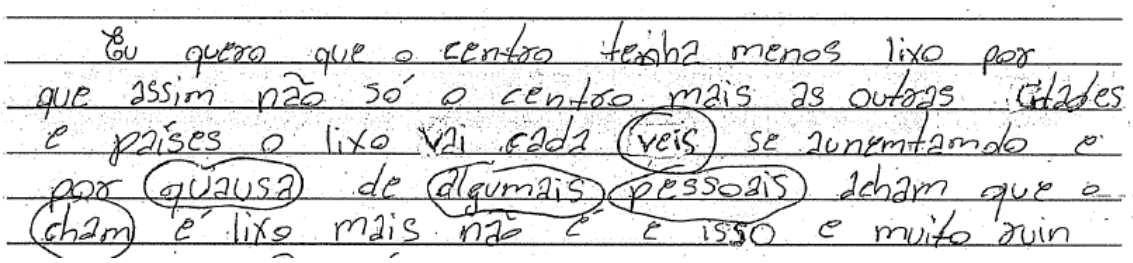
Vale registrar que os elementos do Quadro 3 assinalados com *(asterisco) correspondem a resultados obtidos por meio de listas lematizadas automaticamente. Conforme já mencionado, esse processo, realizado por uma outra ferramenta computacional (que não vamos apresentar aqui), reúne na mesma base as diferentes flexões possíveis de uma palavra e só foi utilizado em nossa pesquisa para analisarmos os *hapax legomena*.

É possível notar, no Quadro 3, que algumas palavras de mesma base não fo-

ram reunidas na sua forma canônica (“acumulado”, “acumular”, por exemplo), mesmo depois das listas lematizadas. Isso acontece porque tal lematização foi realizada de forma automática por um programa de computador. Em função disso, podem ocorrer alguns erros. Porém, acreditamos que a quantidade de acertos é infinitamente maior, de maneira que esses eventuais erros não influenciam significativamente nos resultados do nosso estudo.

É importante lembrar também que as grafias originais das redações foram mantidas. A fim de exemplificar, a seguir está a imagem de um trecho de uma redação original, manuscrita:

Figura 4: Trecho de redação original manuscrita.



Fonte: Acervo pessoal.

Os textos foram digitados conforme escritos pelos alunos, de maneira que, conforme o Quadro 3 e a Figura 4, podemos observar também muitas questões ortográficas. A grafia original foi mantida com o objetivo de descrever o vocabulário escrito desses alunos de acordo com suas características originais. Assim, vale frisar, mesmo uma palavra escrita de modo errado seria contada como uma palavra diferente nas nossas estatísticas.

Como já explicado, o *corpus* usado como referência do português como um todo foi o CorPop (PASQUALINI, 2018). O CorPop[22] é um conjunto de textos que serve como referência do português popular escrito do Brasil. Os textos que compõem esse *corpus* são:

22 Dados desse corpus, como a lista de palavras, estão disponíveis em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/index.php. Acesso em: 18 set. 2020.

Figura 5: Dados do CorPop.

Módulo	Types Palavras diferentes	Tokens Total de palavras - formas
PorPopular Diário Gaúcho	6.378	30.944
Jornal Hora de Santa Catarina	4.118	18.303
Jornal Boca de Rua	8.913	71.454
Jornal Diário da Causa Operária	7.841	59.785
Textos de estudo Retratos da Leitura no Brasil	22.463	430.806
Textos da Coleção "É Só o Começo"	8.161	73.507
Total	32.138	684.799

Fonte: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/

Esse *corpus* foi escolhido como um bom contraste para o vocabulário das redações por representar um uso do português popular e também por ter sido produzido em nosso grupo de pesquisa na UFRGS (http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/). O CorPop reúne um banco de textos, de diferentes tipos, agrupados de acordo com o nível de letramento médio dos leitores do país. Esse nível foi verificado por meio dos dados do Inaf[23] e dos Retratos da Leitura no Brasil[24], entre os anos de 2015 e 2016.

4- ETAPAS DO EXPERIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a digitação de cada redação e a organização e nomeação de cada uma delas, seus arquivos, em formato TXT, foram processados no programa AntConc 3.5.8 (ANTHONY, 2019). A partir desse processamento, obtivemos dados sobre o *corpus* de estudo, dividido em dois grupos. Observamos, de maneira estatística, os seguintes itens:

23 Inaf: Indicador de Analfabetismo Funcional. É uma pesquisa que tem o objetivo de mensurar o índice de analfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Essa pesquisa avalia habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática. Dados retirados do site: https://ipm.org.br/inaf. Acesso em: 20 fev. 2020.
24 Retratos da Leitura no Brasil: pesquisa que avalia os impactos e orienta políticas públicas do livro e da leitura. Seu objetivo é melhorar os indicadores de leitura do brasileiro. Dados retirados do site: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

a. o número total de palavras (*tokens*);
b. o número de palavras diferentes repetidas (*types*);
c. o emprego e a proporção de palavras gramaticais e lexicais;
d. a riqueza vocabular;
e. os itens de frequência única (*hapax legomenon*).

Também realizamos o contraste do nosso *corpus* de estudo com o *corpus* de referência, o CorPop, buscando avaliar em que medida o vocabulário escrito desses alunos seria próximo de um padrão de português popular escrito.

Todos esses dados nos ajudam a caracterizar os dois grupos de redações. Além disso, com eles, conseguimos verificar se há (e o quanto há) diferenças.

Os primeiros resultados obtidos foram o número total de palavras e o número de palavras diferentes. No Quadro 4, vemos os resultados dos dois grupos de textos:

Quadro 4. *Tokens/Types*.

	Escola municipal	Escola estadual
Tokens	14.735 (média de 191/texto)	15.732 (média de 204/texto)
Types	2.444 (média de 96,5/texto)	2.609 (média de 101,4/texto)

Fonte: Elaboração própria.

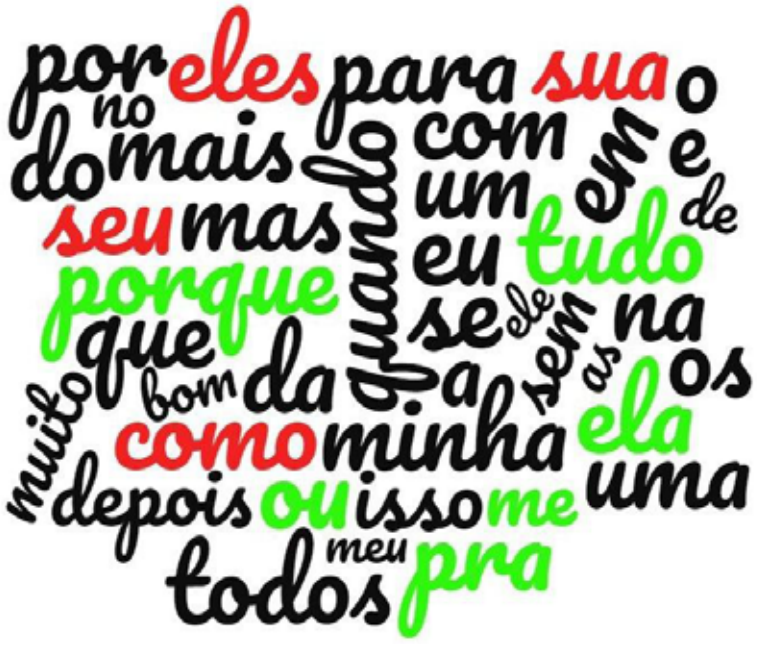
Percebemos que os alunos da escola estadual escreveram cerca de mil palavras a mais em suas produções. Esse número, descontextualizado, parece apontar para uma diferença bastante grande entre os dois grupos de textos. Porém, quando calculada a média de palavras por texto, percebemos que, na verdade, há uma pequena variação, de 191 para 204 palavras por texto. Ou seja, os alunos da escola estadual escreveram somente 13 palavras por texto a mais que os alunos da escola municipal.

Já em relação à quantidade de *types*, a diferença, em quantidade, foi menor, 160 *types* a mais nos textos da escola estadual. Contudo, a média de *types* por texto também mostra pouca variação de um grupo para o outro, como vemos no Quadro 4. Então, esses dois primeiros resultados aproximaram os dois conjuntos de textos analisados.

Em relação ao emprego e à proporção de palavras gramaticais e lexicais, nossa análise foi feita a partir do recorte das 50 primeiras palavras mais frequentes presentes nas listas de palavras dos dois conjuntos de textos geradas pelo AntConc. Entre essas primeiras, percebemos que cerca de 70% delas eram palavras gramaticais, seguindo o padrão observado em textos de outros gêneros. Como exemplo, considerando as mesmas proporções, podemos citar um romance, no seu todo, e um jornal. O livro *A casa das sete mulheres*, de Letícia Wierzchowski, por exemplo, apresenta 74% de palavras gramaticais entre as 50 primeiras. E o jornal popular Massa!, de Salvador-BA, 70% de palavras gramaticais num universo de 70 notícias.

A Figura 6, a seguir, mostra uma nuvem de palavras gramaticais feita com os resultados obtidos nesse universo das 50 primeiras palavras mais frequentes nos dois conjuntos de textos. Essa nuvem foi gerada com uma outra ferramenta computacional, disponível gratuitamente[25]. Em **verde**, estão as palavras gramaticais mais empregadas nos textos da escola municipal; em **vermelho**, as palavras gramaticais mais empregadas nas redações da escola estadual; e, em **preto**, as palavras gramaticais comuns nos dois grupos.

Figura 6: Nuvem de palavras gramaticais.



Fonte: Elaboração própria.

25 Disponível em: https://www.wordclouds.com/. Acesso em: 14 out. 2020.

Conforme percebemos pela Figura 6, a maioria dessas palavras gramaticais estão em **preto**, ou seja, aparecem nos resultados de ambos os conjuntos de textos. Dessa forma, podemos dizer que os alunos usaram praticamente os mesmos elementos gramaticais ao escreverem seus textos.

Já em relação às palavras lexicais presentes nesse recorte das 50 primeiras mais frequentes, observamos a Figura7, a seguir. Novamente, em **verde**, estão as palavras lexicais mais frequentes nos textos da escola municipal; em **vermelho**, as palavras lexicais mais usadas nas redações da escola estadual; e, em **preto**, as palavras lexicais comuns nos dois grupos.

Figura 7: Nuvem de palavras lexicais.

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da Figura 7, é possível perceber que a quantidade de palavras que está nessa nuvem é menor que a que está na nuvem anterior, mas, ainda assim, a cor **preta** é predominante. Isso mostra que, apesar das temáticas das produções analisadas serem variadas, os alunos trazem os mesmos assuntos na escrita dos seus textos. Algumas dessas palavras estão relacionadas diretamente às propostas de produção, como “filme”, “brasil” e os verbos “ser” e “quero”. Entretanto, outras, como

“pessoas”, “dia”, “casa”, demonstram que os interesses dos redatores se aproximam, trazendo esses assuntos para suas redações, ainda que as propostas geradoras tenham sido diferentes.

Também analisamos a riqueza lexical dos conjuntos de textos. Relembrando: essa é uma medida estatística que relaciona o número de palavras repetidas e diferentes com o número total de palavras de um texto. A seguir, o Quadro 5 mostra os resultados da riqueza lexical de nossos grupos de textos:

Quadro 5: Riqueza lexical.

	Escola municipal	Escola estadual
Riqueza lexical	16,5%	16,5%

Fonte: Elaboração própria.

Como vemos no Quadro 5, essa medida não variou de uma escola para outra, ainda que os números de *tokens* e *types* sejam diferentes nos dois grupos de textos. Isso significa que, na medida percentual, a variação do vocabulário escrito desses **alunos tende a ser exatamente a mesma**. Ainda que utilizem diferentes itens, a maneira como variam esse vocabulário ao escreverem seus textos é idêntica.

Dessa forma, constatamos que, com iguais 16,5% de variedade vocabular em ambos os conjuntos de textos que analisamos, esse vocabulário é pouco variado. Ainda assim, é importante relembrar que, conforme já mencionado, isso não significa que essas redações estejam mal escritas ou que receberiam avaliações baixas. Estudos com redações de exames de proficiência (EVERS, 2013) e com redações de vestibular (FINATTO; CREMONESE; AZEREDO, 2008 e EVERS, 2018) mostram que textos com riquezas lexicais baixas foram bem avaliados nesses exames.

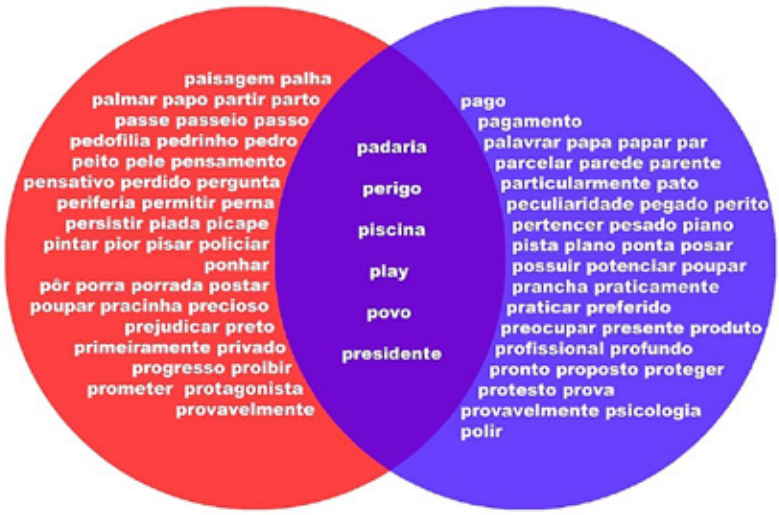
Em relação ao universo de palavras de frequência única, o *hapax legomenon*, para que pudéssemos analisar nossos dados, recortamos os itens iniciados pela vogal A e pela consoante P, que apareceram uma única vez no *corpus*, a partir da lista de palavras lematizada automaticamente. A Figura 8, a seguir, mostra os resultados da letra A, sendo do lado em vermelho o *hápax* da escola municipal, do lado em azul o *hápax* da escola estadual, e, no meio, em roxo, o *hápax* coincidente nos dois grupos:

Figura 8: *Hápax* – Letra A.

Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 8, percebemos que há quantidade significativa de palavras nos dois grupos. Porém, a maioria delas aparece só de um lado, ou só do outro. Em **roxo**, no miolo do gráfico, estão as cinco palavras que coincidem entre os *hápax* da letra A dos dois grupos de texto: “aceitar”, “agradecer”, “apresentar”, “assustar” e “atirar”. O mesmo acontece quando analisamos palavras que começam com letra a P, conforme a Figura 9:

Figura 9: *Hápax* – Letra P.



Fonte: Elaboração própria.

Percebemos que a quantidade de palavras é significativa de ambos os lados do gráfico. Porém, no miolo, em **roxo**, estão apenas seis palavras, que coincidem entre os *hápax*: “padaria”, “perigo”, “piscina”, “play”, “povo” e “presidente”.

Em função desses resultados, percebemos que nessas especificidades de escrita é que o vocabulário desses dois grupos de alunos se diferencia de fato. Aqui vemos um dado muito interessante, que a estatística do vocabulário nos permite enxergar com clareza.

Enquanto nas palavras que mais utilizam e repetem nos seus textos os redatores apresentam semelhança nos perfis de vocabulário escrito, em relação às escolhas específicas, a diferença principal entre esses perfis finalmente aparece. É na especificidade, nas palavras de uso e de escolha mais livres, na particularidade que o vocabulário escrito desses alunos se diferencia de fato.

Por fim, também como forma de caracterizar e descrever o vocabulário escrito do nosso *corpus* de estudo, realizamos o contraste com o CorPop. Conforme já mencionado, nosso objetivo foi o de verificar se o vocabulário escrito desses alunos seria próximo (e o quanto) de um padrão de português popular escrito, representado aqui pelo CorPop.

Dessa forma, contrastamos a lista de palavras lematizada do CorPop com a lista de palavras lematizada do *corpus* de estudo. Como resultado, obtivemos um percentual de 67,4% de palavras do *corpus* de estudo que estão no CorPop.

É importante ressaltar que a lista de palavras do CorPop passou por um processo de limpeza, em que foram retirados os nomes de locais, cidades, estados, preposições, artigos, alguns pronomes, advérbios, entre outros. Nosso *corpus* de estudo contém essas palavras, então acreditamos que, se o *corpus* de referência também tivesse ao menos todas as palavras gramaticais, esse percentual de coincidência seria ainda maior.

Com relação aos usos dessas palavras coincidentes, percebemos que, enquanto o CorPop utiliza uma mesma forma com variados sentidos, no *corpus* de estudo, normalmente, só o sentido preferencial é utilizado. Vejamos os exemplos com a palavra “barco” no Quadro 6:

Quadro 6. Exemplos de uso – CorPop / *corpus* de estudo.

CorPop	*corpus* de estudo
– Vai curvado pelo vento como a vela de um **barco**. – Pude entendê-lo melhor porque agora estava no mesmo **barco**, trabalhava para os mesmos objetivos – Acho melhor desistir, aceitar a miséria, deixar o **barco** correr. – Seu pai é firme como a rocha, seu saber é o leme a dirigir o **barco** do seu lar.	– [...] após eles sairem do **barco** o Sloott derrubou seus irmãos do barco e sua mãe e fez isso porque ele era rejeitado por nascer defisciente. – [...] e depois eles achão um **barco** que tinha o tesouro que eles estavãopreucurando. – Depois de muitos desafios os “Goonies” acham um **barco** cheio de pedras valiozas.

Legenda: negrito = palavras analisadas

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os contextos apresentados no Quadro 6, percebemos que os usos da palavra “barco” no *corpus* de referência variam o seu sentido. Além de significar “embarcação”, “barca”, “navio”, também há os sentidos figurados de “juntos”, “no mesmo time”, “tempo” ou “lar”. Por outro lado, nas ocorrências da mesma palavra no *corpus* de estudo de redações, o sentido é único e concreto: “embarcação”.

Acreditamos que o uso mais concreto das palavras, de maneira geral, no *corpus* de estudo se deve a alguns fatores como, por exemplo, o fato de o CorPop reunir maior e mais variada quantidade de textos. Além disso, os leitores tomados como referência do CorPop seriam “[...] indivíduos entre 15 e 64 anos, das classes B, C e D/E, em níveis elementar e intermediário de letramento” (PASQUALINI, 2018, p. 67). Sendo assim, como o *corpus* de estudo é formado por produções textuais de alunos de Ensino Fundamental, essa coincidência de 70% de itens se justifica, na medida em que esses redatores ainda estão em processo de letramento e de amadurecimento do seu repertório vocabular.

Dessa forma, podemos afirmar que o vocabulário escrito desses alunos é, sim, próximo de um padrão do português popular escrito culto do Brasil, já que quase 70% desse vocabulário escrito está presente no CorPop. Acreditamos que isso parece ser um indicativo da qualidade do trabalho com o vocabulário que está sendo feito na escola pública, na medida em que o repertório vocabular desse aluno parece estar em construção.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De maneira geral, nossas inquietações como professoras dos dois grupos de alunos apontavam na direção das diferenças entre eles, percebidas em relação ao seu desempenho em sala de aula. Muitos colegas de diversas outras áreas também relatavam esse mesmo pensamento, de maneira que resolvemos observar esse fato de modo científico, realizando este estudo.

Para nossa surpresa, tais distinções não se apresentaram, de fato, na prática. Boa parte dos resultados do nosso exame científico dos textos apontou para as semelhanças existentes em relação aos perfis de vocabulário escrito desses grupos de textos pesquisados.

Apesar da grande diferença na quantidade total de palavras de cada conjunto de textos, vimos que, na média, os dois grupos se aproximam nesse quesito, assim como em relação às *types*. Outro item estatístico que também aproximou os grupos foi a riqueza lexical. Não bastasse ser próxima, ela é a mesma nos dois grupos. Ou seja, ainda que as quantidades de *tokens* e de *types* sejam diferentes, a maneira como os alunos variam o seu vocabulário escrito ao redigirem seus textos é a mesma, aproximando-os mais uma vez.

O único item que de fato diferenciou o vocabulário dos dois grupos foi a especificidade. Nas suas escolhas pessoais, os alunos preferiram usar palavras diferentes e isso ficou evidente quando analisamos os itens de frequência única, chamados *hapax legomenon*. Nesse grupo de itens, está a principal diferença observada entre esses dois perfis de vocabulário escrito observados.

Além disso, ao contrastarmos o *corpus* de estudo com o *corpus* de referência, também observamos proximidade nos itens. Assim, é possível afirmar que o vocabulário escrito desses alunos se aproxima sim de um padrão de português popular escrito culto brasileiro. Ademais, a aquisição de vocabulário por esses estudantes parece estar crescendo em relação ao que vimos no CorPop. Esse é um resultado positivo para os estudos sobre ensino de vocabulário no Ensino Fundamental no Brasil.

6. ESTATÍSTICAS DE VOCABULÁRIO EM SALA DE AULA

Nosso estudo com as redações dos alunos nos mostrou várias coisas sobre o vocabulário que mais usam e até sobre palavras que eles nunca usaram. Esse tipo de exame, auxiliado pelo computador ou mesmo feito de um modo manual, pode ser muito útil para o professor no seu dia a dia.

Conforme o nosso entendimento, a riqueza de vocabulário de um indivíduo tende a facilitar sua leitura e, sobretudo, sua compreensão como um todo. Em função disso, consideramos que as aulas de língua materna são um espaço privilegiado para o trabalho com o vocabulário, explorando e expandindo o repertório lexical que o aluno já tem.

De acordo com Gabriel (2017), algumas aprendizagens são necessárias para a formação de "leitores competentes". E uma delas é o desenvolvimento do vocabulário. Segundo a autora: "O conhecimento do vocabulário é uma das variáveis preditivas da compreensão textual, ou seja, quanto maior o número de palavras conhecidas, maior a chance de compreender um determinado texto" (GABRIEL, 2017, p. 83).

Dessa forma, acreditamos que a competência leitora tende a estar relacionada ao repertório lexical de um indivíduo, na medida em que quanto mais palavras ele conhecer, mais ele compreenderá quando lê, independentemente do que seja lido (textos, anúncios, propagandas, exercícios, ordens, piadas, charges, quadrinhos etc.). Em função disso, muitos alunos, se não têm um repertório de vocabulário extenso, podem não compreender textos ou exercícios dos seus livros didáticos, por exemplo. Afinal, segundo Liberato e Fulgêncio (2010): "[...] o conhecimento das palavras empregadas na composição de um texto é fundamental para o sucesso da decodificação e da interpretação do material lido" (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2010, p. 103).

Ainda que sejam recomendados para sua idade e fase escolar, os livros didáticos, muitas vezes, utilizam palavras e nomenclaturas não familiares a boa parte de seu público-alvo. Assim, os professores precisam "traduzir" esse material dentro da própria língua. Isso acontece em função de muitos fatores, tais como: linguagem rebuscada, uso de terminologias, frases compridas e complexas etc. Ainda, conforme Liberato e Fulgêncio (2010):

> O vocabulário desconhecido diminui a velocidade de leitura e interfere na fluência e no fluxo de obtenção de informação. Ao usar uma palavra ou ex-

> pressão já conhecida, o autor está ativando na mente do leitor as informações relacionadas a esse estímulo, que são usadas para conectar as partes do texto, tanto do ponto de vista estrutural quanto semântico. Essa ativação de informações permite ao leitor montar a "paisagem mental" do texto, ou seja, o significado global. Inversamente, ao usar uma palavra desconhecida, o escritor cria uma dificuldade na montagem do significado, o que certamente interfere na legibilidade do texto (LIBERATO, FULGÊNCIO, 2010, p. 105).

Em função disso, acreditamos que um estudo como o nosso pode servir como base na elaboração desses materiais específicos para uso em sala de aula. Dessa forma, partindo do vocabulário que é de conhecimento do público-alvo, os materiais tenderiam a ficar mais acessíveis, atingindo o objetivo principal, que é o seu uso em sala de aula pelos estudantes de Ensino Fundamental visando à aprendizagem significativa.

Nós, há nove anos na condição de docentes das duas redes públicas citadas neste texto, pouco utilizamos o material didático que chega às escolas. É verdade que existem outros motivos para isso, como o número menor de livros (ou dicionários, por exemplo) do que de alunos, ou a eterna discussão sobre entregar ou não os materiais para os alunos levarem para casa. Mas o principal motivo é que a linguagem desses materiais, como um todo, tende a ser pouco acessível. Isto é, o repertório vocabular dos materiais didáticos "não bate" com o repertório vocabular dos alunos. Por isso, o professor precisa auxiliar a todo o momento, independentemente do tipo de exercício ou de texto, inclusive nos que apresentam glossários ao final.

Sendo assim, nós, professores e professoras, acabamos por desenvolver muitos textos, explicações e exercícios, já com linguagem simplificada, colocados no quadro ou em materiais fotocopiados, preparados conforme a realidade de nossos alunos. É dessa forma que eles aprendem e, principalmente, compreendem as disciplinas, os conteúdos, os objetivos estudados.

É por isso que nosso estudo, a nossa dissertação de mestrado, centrada em descrever e caracterizar o vocabulário escrito das redações de nossos alunos do Ensino Fundamental, apresenta, ao final, sugestões de atividades que podem ser realizadas no contexto escolar. Com o objetivo de refletir sobre o léxico presente no texto

e sem a necessidade de conhecimentos prévios, as atividades podem ser realizadas com outros textos de escolha do professor.

Por fim, acreditamos que a pesquisa científica precisa acolher as experiências do profissional docente na academia. As duas devem caminhar juntas, estabelecendo vínculos produtivos e resultados significativos para ambas. Até porque, assim como nossas inquietações surgiram a partir da vivência de sala de aula, nossos resultados e equacionamentos se deram também por meio da análise de material escrito produzido no mesmo ambiente. Em função disso, entendemos que a pesquisa e a docência precisam estar sempre juntas, estabelecendo parcerias que produzam frutos.

PARA SABER MAIS

Para o professor interessado, recomendamos a leitura dos seguintes materiais:

a) Vocabulário escrito de estudantes e de materiais didáticos do Ensino Fundamental nas redes públicas municipal e estadual de educação (2020). Esse artigo expõe os resultados do nosso primeiro estudo piloto sobre o perfil de vocabulário escrito de estudantes de escolas públicas de Porto Alegre-RS. Referência: SILVA, B. R. Vocabulário escrito de estudantes e de materiais didáticos do Ensino Fundamental nas redes públicas municipal e estadual de educação. **Revista GTLex**, p. 1-26, 01 abr. 2020. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/51997/28580. Acesso em: 16 set. 2020.

b) Ampliação vocabular: glossário de textos do livro didático de língua portuguesa *Vontade de saber português*, do 9º ano (2015). Dissertação de mestrado que verifica dificuldades de entendimento dos alunos de 9º ano de uma escola municipal de Uberlândia-MG em relação ao vocabulário do livro didático de português.

Referência: ASSUNÇÃO, Célia Davi de. **Ampliação vocabular: glossário de textos do livro didático de língua portuguesa *Vontade de saber português*, do 9º ano**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17730/1/AmpliacaoVocabularGlossario.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

c) Saberes lexicais (2019). Esse livro divulga resultados de pesquisas acadêmicas recentes e pretende contribuir com os estudos lexicais e suas interfaces, trazendo diversas abordagens sobre o léxico e suas relações com a literatura, o discurso, a terminologia, a história e o ensino.
Referência: GIL, Beatriz Daruj (Org.). **Saberes lexicais**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019, v. 1, 177p. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/389/341/1394-1. Acesso em: 15 set. 2020.

d) Adaptação lexical automática em textos informativos para o Ensino Fundamental (2020). Essa tese de doutorado em Computação visa contribuir para que um texto informativo de maior complexidade possa ser adaptado, de maneira automática, para alunos do Ensino Fundamental.
Referência: HARTMANN, N. S. **Adaptação lexical automática em textos informativos para o Ensino Fundamental.** 2020. 180 p. Tese (Doutorado em Ciências – Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos – SP, 2020.
Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55134/tde-29072020-161751/publico/NathanSiegleHartmann_Revisada.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

IDEIAS PARA O(A) PROFESSOR(A)

Apresentamos algumas ideias que podem ser desenvolvidas pelo professor de Ensino Fundamental II (de 6º a 9º ano), a partir dessa pesquisa com redações. As sugestões podem ser aplicadas sem muita dificuldade e sem a necessidade de materiais específicos ou de conhecimentos prévios.

Neste exercício, os alunos receberão um dos textos de nosso *corpus* de estudo adaptado para essa atividade. Repare que **mantivemos os erros de escrita**. Além disso, recebem a lista de palavras que corresponde ao texto. A lista está por ordem de frequência, contendo o total, as formas e as ocorrências de todas as palavras do texto. Listas como essa podem ser geradas com o AntConc pelo(a) professor(a) se ele(a) estiver já familiarizado(a) com seu uso. Os alunos, ao receber esses dados, textos e listas, responderão a perguntas sobre o texto. Essa lógica pode ser aproveitada com outras redações ou com quaisquer outros textos de seu interesse.

EXERCÍCIO: Leia o texto. Observe a lista de palavras correspondente a ele. A lista apresenta todas as palavras do texto original escrito por um aluno de 6º ano em ordem de frequência. Assim, temos que a palavra “Brasil” ocorre duas vezes. Você já parou para pensar nisso: por que algumas palavras a gente usa muito e outras a gente usa pouco? Quais palavras nós mais utilizamos em textos escritos? Depois de pensar nisso, responda às perguntas a seguir:
O Brasil quero para o futuro é, um Brasil com escolas melhores, que tenham livros para todos, ventiladores que funcionem e salas de aulas com todos os materiais que precisamos, porque as escolas hoje em dia nossas escolas estão muito precarias não tem livros o suficiente, ventiladores que funcionem e os professores não recebem muito e quando recebem é atrasado, na minha opinião o professor(a) é a profissão mais importante que existe porque sem o professor não existiria nenhuma profissão, pois todos nós precisamos estudar para que no futuro tenhamos uma boa profissão e quem dá a aula são os(as) professores(as) e sem eles não seriamos nada, com tudo isso, ainda os professores não recebem. Temos que pensar que eles(as) tambem tem familia para sustentar.

LISTA DE PALAVRAS

ORDEM	PALAVRA	FREQUÊNCIA
1	que	8
2	e	5
3	não	5
4	o	5
5	as	4
6	os	4
7	para	4
8	a	3
9	com	3
10	escolas	3
11	professores	3
12	profissão	3
13	recebem	3
14	todos	3
15	é	3
16	Brasil	2
17	eles	2
18	funcionem	2
19	futuro	2
20	livros	2
21	muito	2
22	porque	2
23	precisamos	2
24	professor	2
25	sem	2
26	tem	2
27	ventiladores	2
28	ainda	1
29	atrasado	1
30	aula	1
31	aulas	1
32	boa	1
33	de	1
34	dia	1
35	dá	1
36	em	1
37	estudar	1

ORDEM	PALAVRA	FREQUÊNCIA
38	estão	1
39	existe	1
40	existiria	1
41	familia	1
42	hoje	1
43	importante	1
44	isso	1
45	mais	1
46	materiais	1
47	melhores	1
48	minha	1
49	na	1
50	nada	1
51	nenhuma	1
52	no	1
53	nossas	1
54	nós	1
55	opinião	1
56	pensar	1
57	pois	1
58	precarias	1
59	quando	1
60	quem	1
61	quero	1
62	salas	1
63	seriamos	1
64	suficiente	1
65	sustentar	1
66	são	1
67	temos	1
68	tenham	1
69	tenhamos	1
70	tudo	1
71	também	1
72	um	1
73	uma	1

PERGUNTAS:
a) Qual é o assunto principal do texto?
b) Qual o total de palavras do texto?
c) Desse total, quantas palavras diferentes há no texto?
d) Quais palavras estão escritas de maneira incorreta no texto?
e) Reescreva essas palavras de acordo com a ortografia vigente:
f) Qual é a palavra mais usada no texto?
g) É verdade que a palavra que a gente mais repete em um texto é a palavra mais importante dele? O que você acha?
h) Quais palavras poderiam ser usadas no lugar de “escola”, “professor/professores” e “profissão” para que a repetição fosse evitada?
i) Reescreva três frases do texto: uma com cada uma dessas três palavras (“escola”, “professor/professores” e “profissão”), indicando substituições, sinônimos ou outra construção:
j) Você acha que o texto ficaria mais claro e mais fácil de entender dessa forma (reescrita da letra i)? Por quê?
k) Quantas palavras ocorrem apenas uma vez no texto?
l) Por que você acha que essas palavras ocorrem apenas uma vez? Elas não são importantes para o texto? Justifique.
m) Se você tivesse que dividir as palavras do texto em quatro grupos, como você faria? Leve em consideração os tipos de palavras e as quantidades.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. (2019). **AntConc (Versão 3.5.8) [Software de Computador].** Tóquio, Japão: Universidade de Waseda. Disponível em https://www.laurenceanthony.net/software. Acesso em: 23 ago. 2019.

BERBER SARDINHA, T. **Lingüística de Corpus.** Barueri, SP: Manole, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. Estatística linguística. **Alfa**, São Paulo, v. 11, p. 117-128, 1967.

BIDERMAN, M. T. **Teoria Lingüística (lingüística quantitativa e computacional).** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BIDERMAN, M. T. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de freqüências do português. **Alfa**, São Paulo, v. 42, número especial, p.161-181, 1998.

BISOGNIN, T. R. **Sem medo do Internetês**. Porto Alegre: AGE, 2009.

ENDRUWEIT. M. L. **A redação nota dez**. 2000. 189f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2000.

EVERS, A. **Processamento de língua natural e níveis de proficiência do português**: um estudo de produções textuais do exame CELPE-BRAS. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

EVERS, A. **A redação engaiolada**: padrões lexicais e ensino de redação em cursos pré-vestibulares populares. 2018. 229f. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2018.

FINATTO, M. J. B.; CREMONESE, L.E.; AZEREDO, S. O vocabulário na redação de vestibular: do enfoque estatístico às especificidades da enunciação. In: ABREU, S. (Org.). **A redação no vestibular**: do leitor ao produtor de texto. COPERSE/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 95-108.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da Ciência da Leitura. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 76-88, nov. 2017. DOI: https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1277. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277/1890. Acesso em: 22 set. 2020.

GRAMA, D. F. **Uma análise lexicográfica dos elementos coesivos sequenciais do Português para a elaboração de uma proposta de definição**: um estudo com base em corpus. 2016. 370 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2010.

LUIZ, A. P. A. T. **Estudo da Redação Enem**: questões e perspectivas de uma práxis interdisciplinar e colaborativa. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

NASCIMENTO, R. I; ISQUERDO, A. N. Frequência de palavras: um diagnóstico do vocabulário de redações de vestibular. **Alfa**, v. 47, p.71-84, 2003.

PASQUALINI, B. F. **CorPop: um corpus de referência do português popular escrito do Brasil**. 2018. 250f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CAPÍTULO 5

COMUNICAÇÃO PARA TODOS: APLICAÇÃO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Eduardo Cardoso
Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura da UFRGS
eduardo.cardoso@ufrgs.br

Daniela Borges Pavani
Departamento de Astronomia do Instituto de Física da UFRGS
daniela.pavani@ufrgs.br

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é uma das mais importantes necessidades do ser humano em sociedade. Em um contexto em que uma parcela expressiva da população possui algum tipo de deficiência ou necessidade complexa de comunicação, cabe buscar maneiras de se comunicar e promover condições para que a maioria das pessoas possa se expressar e interagir em sociedade nas mais diversas situações e ambientes.

Acerca do contexto de divulgação científica, uma componente importante no processo de produção e difusão científica é a etapa que tem como propósito básico a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral (ALBAGLI, 1996). Nessa perspectiva, a divulgação científica assume importante papel na educação e, por meio de diferentes meios de comunicação, tem a possibilidade de chegar aos mais diversos públicos, além de fomentar a reflexão sobre os impactos sociais da ciência e tecnologia na vida em sociedade. A divulgação se coloca no contexto da educação científica e tecnológica e alia-se ao ensino formal na construção de uma sociedade alfabetizada científica e tecnologicamente. Contudo, a comunicação científica pode se tornar de difícil acesso para alguns públicos, como para os sujeitos com deficiência intelectual e/ou transtornos invasivos do desenvolvimento (MERCADANTE; GAAG; SCHWARTZMAN, 2006), como o Transtorno do Espectro Autista (TEA); para pessoas surdas, cuja primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras); para pessoas com baixo letramento e/ou estrangeiros com dificuldades de compreensão do português (SOUSA, 2011).

Segundo Bergström (2009), a base de toda comunicação é o fato de alguém, um emissor, ter algo a dizer (uma mensagem) a outro alguém, um receptor. O objetivo do emissor é exercer influência pela emoção, motivação ou informação, e a mensagem é adaptada a esse propósito. Para que isso ocorra, deve-se estabelecer um canal entre o emissor e o receptor: o código e o meio. Assim, o emissor espera que a mensagem gere conhecimento, interesse e, finalmente, uma ação. Dessa forma, a comunicação, modo natural de socialização entre as pessoas, tem sido uma importante via de expressão do conhecimento humano.

As pessoas com deficiência têm direito a meios de comunicação acessíveis, como prevê o contexto legal vigente e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015. A LBI define “comunicação” como:

> Forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Conforme citado na legislação, os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (Saac) são formatos empregados para comunicação com diferentes públicos que apresentem dificuldades em se comunicar por meio da fala ou da escrita, funcionando como uma forma de comunicação que complementa, suplementa e/ou substitui a fala por meio de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades utilizadas pela pessoa com dificuldade de comunicação (CAMPOS; COSTA, 2013).

O presente trabalho visa apresentar o projeto “Postais Científicos e em Comunicação Alternativa”, uma iniciativa do Planetário Prof. José Baptista Pereira com o Grupo de Pesquisa COM Acesso – Comunicação Acessível, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em Porto Alegre.

2. O PLANETÁRIO PROF. JOSÉ BAPTISTA PEREIRA, DA UFRGS

As atividades do Planetário Prof. José Baptista Pereira se iniciaram no dia 11 de novembro de 1972, na esquina da avenida Ipiranga com a rua Ramiro Barcelos, no *campus* Saúde da universidade. No local, repousa um prédio que tem sua concepção arquitetônica totalmente inserida no contexto histórico da época e na sua finalidade. O prédio remete à ideia de uma nave espacial, na sua origem pousada sobre espelhos d’água, proporcionando a sensação de estar flutuando (Figura 1). Hoje, os espelhos d’água foram substituídos por jardins. Orientado no sentido norte-sul, ao longo da rua Ramiro Barcelos, o prédio está posicionado de forma que sua entrada/saída principal está alinhada ao ponto cardeal sul e sua entrada/saída secundária ao ponto cardeal norte. Segue-se a essa última um relógio solar com registros no solo com pedras portuguesas cuidadosamente escolhidas para formarem as linhas horárias sobre as quais deveria incidir a sombra de uma haste de 2,0 m de altura, cuja área atualmente não recebe mais a luz solar diretamente devido à presença de uma frondosa árvore.

Figura 1: Prédio do Planetário da UFRGS.

Descrição da imagem: vista aérea do prédio do Planetário da UFRGS e dos jardins adjacentes. Prédio de formato circular, com telhado de cor branca, lembrando a forma de uma pirâmide, e as paredes laterais de esquadrias de vidro dispostas em intervalos regulares, com vigas azuis que descem junto ao telhado partindo do cume até o chão.
Fonte: Thiago Cruz.

Em seu interior, na parte central do prédio, há uma cúpula de 12,5 m de diâmetro e 8,5 m de altura central, com 120 cadeiras distribuídas em círculo, tendo ao centro o projetor óptico-mecânico *Spacemaster*, produzido pela empresa alemã Zeiss. O *Spacemaster* projeta estrelas, sendo capaz de reproduzir os movimentos diurnos dos astros, o movimento anual do sol, da lua e dos planetas, bem como o movimento de precessão da Terra e adequar a visão do céu de acordo com a latitude de lugar (altura polar). Complementando a projeção, um conjunto de mais projetores e acessórios que, somados aos projetores de slides, são comandados por intermédio de uma mesa de controle (SILVEIRA, 2017). Junto ao prédio, além da parte administrativa, existe um salão de exposição e uma sala multimeios, essa última com capacidade para 70 pessoas.

O prédio, em estrutura de esquadrias metálicas com paredes externas em vidro, é totalmente acessível, incluindo o espaço em sua cúpula para posicionamento

de cadeiras de rodas e poltronas com largura padrão e ampliada. A atividade fim do Planetário da UFRGS, como órgão auxiliar de Extensão, é a realização de sessões de planetário *fulldome*, tendo como tema central tópicos da astronomia.

> O fulldome é um método de projeção de vídeos comumente empregado em planetários. Valendo-se da perspectiva olho de peixe, que é dotada de grande distorção, os vídeos fulldome são projetados na superfície de uma cúpula (semiesferas completas ou parciais), proporcionando aos espectadores grande imersão. Os vídeos fulldome podem ser vídeos bidimensionais adaptados para a projeção em cúpula ou desenvolvidos especificamente para a mesma (FERREIRA; ALMEIDA, 2015).

O visitante, então, experimenta a sensação de imersão em uma viagem pelo espaço. Durante a semana, as atividades na cúpula são voltadas a turmas escolares, e em dois domingos por mês as sessões são abertas ao público em geral. Por ter uma programação em cúpula especialmente pensada para atender as escolas utilizando tópicos de astronomia e astrofísica transversais ao currículo, e por já ter recebido ao longo de seus 48 anos de atividade mais de 2 milhões de gaúchos, gaúchas e visitantes de outros estados, o Planetário Prof. José Baptista Pereira possui uma ligação afetiva com seus visitantes, que têm sua primeira experiência ali na infância e já adultos trazem seus filhos, filhas, sobrinhos, sobrinhas, netos e netas para conhecê-lo. Além das atividades de sessões na cúpula, o Planetário de Porto Alegre, como também é conhecido, possui uma programação em educação formal e informal e de divulgação científica (PAVANI et al, 2019; PAVANI & CRUZ, 2020). Desde 2017, tais atividades compõem o Programa de Extensão “Ciência, Cultura e Arte no Planetário da UFRGS”. Por meio dele são realizados cursos de extensão para educadores, público em geral, palestras, oficinas, contação de histórias, exposições científicas e artísticas, shows musicais, celebrações interculturais relacionadas à chegada da primavera e à vida, produção de materiais de cunho didático e de divulgação (BARTELMEBS, 2018), com presença nas redes sociais (Facebook[26], Instagram[27], Twitter[28]) e interação com o público por meio de site institucional (www.ufrgs.br/planetario). O programa de exten-

26 https://www.facebook.com/planetarioufrgs
27 https://www.instagram.com/planetarioufrgs/?hl=pt-br
28 https://twitter.com/planetarioufrgs

são envolve a equipe de técnicos administrativos e docentes que atua diretamente no Planetário ou em colaboração com ele, bem como estudantes bolsistas e voluntários.

Dentro do referido programa, as ações em acessibilidade, que já transcorrem há vários anos no Planetário, foram reunidas projeto nomeado “Planetário Inclusivo”. Através dele, ações de educação e divulgação científica têm sido realizadas na perspectiva da inclusão como espaço de desenvolvimento de materiais e atividades multiformato que permitam a comunicação com todas as pessoas. Dentre essas atividades, passou-se a implementar o chamado “Receptivo do Planetário”, que consiste na visita guiada para os grupos de estudantes e público em geral que visitam a instituição. O Salão de Exposições possui uma mostra permanente intitulada “A Terra no Universo”, cujo foco é apresentar a Terra e compará-la aos demais planetas do Sistema Solar, bem como apresentar tais planetas em escalas relativas entre si, a visão da Terra do espaço, sua localização na Via Láctea e sua posição, na linha do tempo, num Universo em evolução. Painéis acessíveis a cadeirantes apresentam a Terra no contexto da Via-Láctea e da ocupação humana e na escuridão da noite. Com base nessa iniciativa, foi construída a Oficina Conversas Astronômicas, que, em 2018, passou a trabalhar de forma concreta com a reprodução dos planetas em diferentes escalas, com a utilização do corpo como unidade de medida etc. Além de utilizarem o espaço interno, as atividades ocorrem também ao ar livre, e a questão das escalas astronômicas é um tópico de muito interesse do público em geral, assunto presente no currículo escolar desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2018; BRETONES, 1999), com inúmeras iniciativas e materiais didáticos e paradidáticos que buscam oferecer diferentes abordagens do tema. Entretanto, é possível verificar que muitos trabalhos não descrevem em detalhes as escalas utilizadas, outros apresentam escalas distintas para o diâmetro dos planetas e para a distância entre eles, bem como, em alguns casos, constata-se que falta clareza metodológica na elaboração de materiais representacionais (OLIVEIRA et al., 2019). Nessa perspectiva, teve início o desenho da ideia da produção de postais que apresentassem as principais características do Sol e dos planetas e propiciassem o desenvolvimento de uma atividade concreta para o estabelecimento das escalas envolvidas no Sistema Planetário para TODOS os públicos.

Assim, o objetivo é facilitar a compreensão do conteúdo científico, além de possibilitar o acesso a outros públicos, como pessoas com deficiência intelectual ou

necessidades complexas de comunicação, além de estrangeiros e pessoas com baixa *literacia* (termo também conhecido, no Brasil, como *letramento*). Para tanto, cabe detalhar os processos de Escrita Simples e Escrita com Símbolos como procedimentos para o desenvolvimento do projeto em Comunicação Aumentativa e Alternativa.

3. A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) resulta da utilização conjunta e coordenada de um sistema de signos e símbolos (gestos, signos, imagens e sinais como referentes de significados conveniados), de recursos ou de suportes para utilização desses signos e símbolos (pranchas, *tablet*, software, álbum etc.), com técnicas de uso (apontar, segurar, olhar, gesticular, acompanhar) e estratégias para incentivar a comunicação, criando situações de interação (ASHA, 2018). Na CAA, também são consideradas técnicas e recursos para ajudar sujeitos com déficit linguístico e pessoas em condições que impactam a fala, quer restringindo-a, quer impedindo-a de forma temporária ou permanente, a desenvolver a oralidade ou o letramento (BUEKELMAN; LIGHT, 2020).

Segundo o Portal Assistiva – Tecnologia e Educação:

> A área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de Comunicação Alternativa (CA). A comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. (ASSISTIVA, 2019)

O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. No Brasil, ainda são usados os termos “Comunicação Alternativa”, “Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA)” e “Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)”.

Sousa (2011, p. 58) salienta ainda que, ao conceber, adaptar ou selecionar um produto de apoio, deve-se ter como objetivo que esse instrumento seja adequado às capacidades e necessidades do usuário, tendo em mente como, quando e onde ele será utilizado; quais as capacidades cognitivas do utilizador; e quais as expectativas

dele, além de que tipo de mensagem deve estar disponível.

> A escolha de um sistema de comunicação deve ter por base uma avaliação compreensiva e integrada do utilizador, que determine as suas possibilidades e necessidades, mas também quem vai ser o receptor da mensagem e em que contextos será utilizado (SOUSA, 2011, p. 54-55).

Nesse sentido, os sistemas tecnológicos desempenham um importante papel na promoção da autonomia e da participação social livre de barreiras das pessoas com deficiência ou necessidades complexas de comunicação. A CAA, como subárea da Tecnologia Assistiva, se alinha aos objetivos de promoção da autonomia e da participação enquanto colabora para a eliminação das barreiras de comunicação e de acesso à informação (ONU, 2007; BONOTTO, 2016).

Conforme Sousa (2011), o processo de emprego da CAA em materiais informativos compreende a Escrita Simples e com Símbolos Pictográficos de Comunicação, sendo o ponto de partida a reescrita do texto de modo simples para fácil leitura e compreensão.

3.1 A Escrita Simples

A *Escrita Simples* ou a linguagem fácil, conforme o "Método Ekarv", consiste na reescrita do texto, mantendo tanto quanto possível o original, mas simplificando o vocabulário e a sintaxe. O método de *Escrita Simples* foi criado por Margareta Ekarv na Suécia, nos anos de 1960, quando o Ministério da Educação atribuiu bolsas para o desenvolvimento de livros fáceis para adultos, com a escrita simples e direta, sem necessariamente simplificar a linguagem ou o assunto (EKARV, 1994, 1999).

Para Martins (2014), a *Escrita Simples* consiste em utilizar palavras simples, entendidas pela maioria dos usuários, partindo de conceitos familiares, respeitando o conhecimento que a maioria das pessoas tem sobres os assuntos tratados. Desse modo, os períodos devem ser curtos, relevantes, acessíveis e envolventes, assim como devem ser condensadas as informações, suprimindo-se o supérfluo, mantendo o essencial e estimulando os visitantes a saber mais. Já para Mineiro (2006, p. 8), trata-se de "uma linguagem direta e clara, dirigindo-se pessoalmente ao leitor".

Segundo Sousa (2017), há uma série de regras a serem seguidas para se es-

crever com o método de escrita simples, considerando-se três parâmetros principais: linguagem, estrutura e formatação (Quadro 1).

Quadro 1; Parâmetro para Escrita Simples.

Linguagem	– Fazer um resumo da história, dando prioridade à linha narrativa – Simplificar a linguagem no vocabulário e na sintaxe, mantendo ao máximo o original – Quando necessário, substituir alguns termos ou expressões, suprimir algumas partes do texto ou acrescentar outras – Usar estrutura simples, com a ordem natural das palavras – Evitar frases subordinadas, adjetivos rebuscados e advérbios – Dar preferência à voz ativa
Estrutura	– Utilizar frases curtas – Colocar vírgulas nas pausas naturais da frase – Dividir o texto por linhas, com no máximo 45 caracteres por linha – Fazer coincidir o fim natural da frase com o fim da linha – Utilizar parágrafos de no máximo dez linhas
Formatação	– Alinhar o texto à esquerda – Utilizar espaços entre parágrafos – Utilizar espaço entre linhas de 1,5 – Utilizar letras sem serifa – Utilizar letras com corpo não inferior a 12pt

Fonte: Adaptado de Sousa (2017).

A respeito do parâmetro de linguagem, Martins (2014) salienta que se deve recorrer à voz ativa por ser mais direta e afirmativa; além disso, deve-se evitar estrangeirismos, metáforas e palavras longas quando existir equivalente mais breve e objetivo. Ainda de acordo com o autor, é importante manter as mesmas palavras para os mesmos conceitos, mesmo que isso afete o estilo do texto, pois reforça o vocabulário empregado.

Quanto à estrutura, além do exposto, cada frase deve corresponder a uma afirmação (com não mais de 15 a 20 palavras), e cada parágrafo deve se relacionar a um assunto. Mesmo curtos, frases e parágrafos podem ter tamanho variado, conforme o ritmo esperado para a leitura. Também se deve evitar dividir sílabas, empregar demasiadamente outros elementos como parênteses, hifens, abreviaturas, siglas. Para Mineiro (2006), o uso das fontes apenas em caixa alta (maiúsculas) dificulta a leitura pela falta de reconhecimento da forma das palavras já assimiladas. É importante evitar a linguagem com termos técnicos, mas a introdução de novo vocabulário num texto pode ter caráter pedagógico, se forem usados, juntamente com tais termos,

exemplos, explicações ou comparações para compreensão da terminologia.

Por fim, quanto à formatação ou design dos textos, as fontes devem ter tamanho grande, apropriado a visitantes com deficiência visual e/ou com dificuldade de leitura. O texto deve estar alinhado à esquerda para evitar espaços vazios no meio das frases, o que pode interferir e dificultar a leitura. E o espaçamento maior entre linhas favorece as pessoas com incapacidades cognitivas e baixa visão, que têm dificuldades em acompanhar um texto com linhas muito próximas umas das outras. Além de evitar fontes serifadas, que dificultam a leitura de muitos visitantes de museus, deve-se utilizar fontes que facilitem a distinção entre, por exemplo, 1(um), I ("i" maiúsculo) e o l ("L" minúsculo). No mais, é fundamental manter o melhor contraste possível entre os textos e o fundo, evitando sobreposição de imagens, padrões ou texturas (MUSEUS E ACESSIBILIDADE, 2004 apud MARTINS, 2014; KJELDSEN; JENSEN, 2015).

Conforme Kjeldsen e Jensen (2015, p. 109), os textos são o meio central de comunicação e potencial fonte de conhecimento. Por isso, escrever de modo acessível deve ser prioridade, pois "um bom texto pode elevar a experiência a outro patamar, enquanto um texto ruim poda fazer com que o leitor se sinta incapaz, hesitante e alienado" (tradução do autor). Desse modo, o texto em Escrita Simples é a base para a Escrita com Símbolos Pictográficos de Comunicação.

3.2 Escrita com Símbolos Pictográficos de Comunicação

A escrita pictográfica tem ganhado cada vez mais espaço no cotidiano das pessoas, fazendo parte da comunicação seja nas redes sociais, por exemplo, seja nos espaços de educação e cultura. Todavia, a substituição de palavras por imagens não é nada recente e está em todo o lugar, desde em avisos até em orientações em placas de sinalização, configurando, em muitos casos, uma linguagem universal.

São milhares os pictogramas universalmente reconhecidos, e todos os dias esse vocabulário visual é ampliado por meio de novos símbolos pictográficos em diferentes contextos e aplicações, desde as mais cotidianas, como os sistemas de sinalização, até as mais complexas, como as utilizadas em sistemas de CAA. Em CAA, são usados símbolos pictográficos para representar objetos, ações, conceitos e emoções, podendo incluir desenhos, fotografias, objetos, expressões faciais, gestos, símbolos auditivos (palavras faladas) ou ortográficos (símbolos baseados no alfabe-

to). Segundo Sousa (2017), os símbolos gráficos representam visualmente palavras e/ou conceitos divididos em seis categorias gramaticais: pessoas, verbos, adjetivos, substantivos, sociais e diversos. A iconicidade refere-se à associação feita entre um símbolo e seu referente e varia com base na facilidade de compreensão/assimilação do símbolo. Contudo, os símbolos em um sistema CAA devem permitir flexibilidade, pois não são universais em uma cultura. Por isso, é importante encontrar símbolos que sejam relevantes para o indivíduo e sua comunidade/contexto. A seleção deles também é baseada na capacidade das pessoas de acessar, reconhecer e aprender o significado dos símbolos.

Os sistemas pictográficos são organizados em programas para localização e escrita. Entre os mais conhecidos, destaca-se o sistema PCS (Picture Communication Symbols), criado em 1980 pela fonoaudióloga Roxanna Mayer Johnson (Figura 2). Possui mais de 11.500 símbolos que foram originalmente desenhados para criar recursos de comunicação de modo rápido e econômico.

Figura 2: Prancha com símbolos PCS do Software Boardmaker.

Descrição de imagem: Prancha de comunicação com 18 símbolos gráficos PCS com mensagens sobre alimentos e bebidas. São retângulos divididos em três linhas e seis colunas e organizados por cores de acordo com as categorias a que pertencem: social (Oi, podes ajudar?, Obrigada) sobre fundo rosa; pessoas (eu, você, nós) sobre fundo amarelo; verbos (quero, comer, beber) sobre fundo verde; substantivos (bolo, sorvete, fruta, leite, suco de maçã e suco de laranja) sobre fundo laranja; e adjetivos (quente, frio e gostoso) sobre fundo azul.

Fonte: Assistiva (2019).

Entre os aplicativos de CAA mais comuns, destacam-se o software Boardmaker (https://goboardmaker.com/) e o Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (Portal ARASAAC; http://www.arasaac.org/). O Portal ARASAAC disponibiliza um sistema de livre distribuição, por meio da licença Creative Commons. Em ambos os sistemas, é possível acrescentar, na medida do necessário, fotografias, figuras, números, letras do alfabeto e outros desenhos ou mesmo combinar símbolos. Atualmente, novas ferramentas vêm sendo desenvolvidas, como o aplicativo PICTO4me (https://www.picto4.me/site), da Google Chrome, que permite criar, executar, compartilhar e conversar por meio de pranchas de comunicação. O aplicativo conta com mais de 80.000 símbolos de diferentes bancos de imagens livres, como o próprio ARASAAC, e busca em diferentes idiomas. Criado em comunidade, tem interface simples e intuitiva, é gratuito e integrado ao Google Drive.

4. OS POSTAIS CIENTÍFICOS E EM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Partindo da atividade "A Terra como um grão de pimenta"[29] – que busca trabalhar a representação dos planetas do Sistema Solar com mesma escala para diâmetros planetários e distâncias ao Sol, já amplamente utilizada em oficinas, palestras e rodas de conversa pela equipe do Planetário (STEFANNI, 2011), e que serviu de inspiração para a produção do livro multiformato *Rimas universais sobre grãos astronômicos*[30], resultado do trabalho de conclusão do curso Design Visual (VERNIER, 2018) –, foi estabelecida a colaboração com o grupo COM Acesso através da produção do projeto "Postais Científicos e em Comunicação Alternativa". O material consiste em um conjunto de dez postais no formato 10 x 15 cm com uma dobra horizontal, que, quando abertos, têm o dobro de área em sua superfície interna (veja na Figura 3). Na frente consta uma imagem do Sistema Planetário, com destaque para o planeta tema de cada postal, e no verso um texto científico com as principais características do planeta e uma tabela com a indicação de sua distância até o Sol, seu diâmetro em quilômetros, seus períodos de rotação e translação em dias e, por fim, o número de luas que possui. O décimo postal apresenta o Sistema Solar em escala, com a representação matemática em quilômetros, milímetros e metros, relacionando tais dados

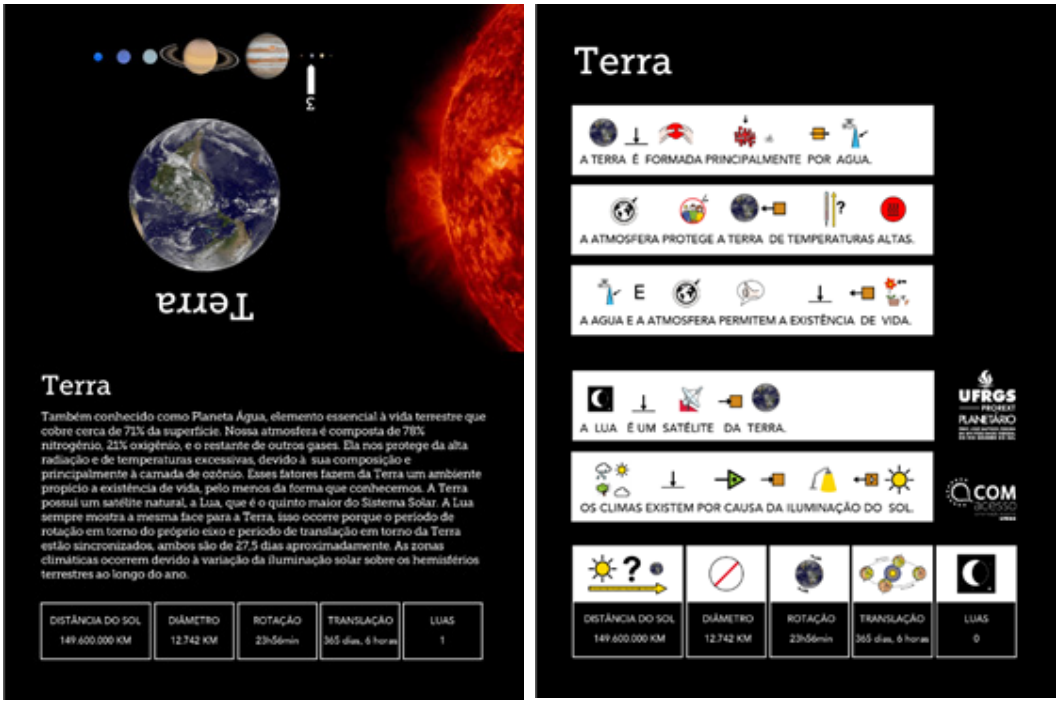
29 Atividade baseada no "The Thousand-Yard Model or, The Earth as a Peppercorn", © Guy Ottewell. Disponível em: https:www.noao.edu/education/peppercorn/pcmains.html. Acesso em: 25 set. 2020.
30 https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/

a grãos, no que diz respeito ao diâmetro dos planetas, e passos, no que se refere ao estabelecimento da distância destes até o Sol. Por fim, ao abrir cada postal, na parte interna, as mesmas informações são apresentadas em Escrita Simples e em CAA (veja na Figura 4).

Figura 3: Postais científicos e em Comunicação Alternativa.

Descrição da imagem: Nove postais abertos sobre uma bancada amarela. Os postais são pretos e têm uma dobra no meio. No lado interno, duas faces com a informação em comunicação alternativa em retângulos brancos horizontais, com texto em preto e símbolos pictográficos coloridos.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 4: Postal do planeta Terra.



Descrição da imagem: Postal do planeta Terra. Na imagem, a vista externa e interna do postal, que tem uma dobra no meio. Na vista externa, sobre fundo preto, o texto sobre a Terra escrito com letras brancas e uma ilustração desse planeta acima de um esquema gráfico do Sistema Solar. Na vista interna, também sobre fundo preto, retângulos brancos com a escrita em texto preto e símbolos pictográficos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Acerca do desenvolvimento do conteúdo em CAA, após a redação em Escrita Simples, foi feita a seleção de pictogramas para a representação das palavras e dos conceitos do texto base. Para tanto, foi selecionado o aplicativo PICTO4me. A busca foi inicialmente realizada pelo termo que melhor representa o que se quer comunicar, mas em alguns casos foram procurados termos similares. Como exemplo, buscou-se pela palavra “pessoas” para o termo “todos”. A seleção foi realizada prioritariamente em português, mas também foram pesquisados similares em inglês e espanhol (o aplicativo disponibiliza a busca nesses três idiomas). Em muitos casos, a busca por termos em outros idiomas pode contribuir para a seleção de símbolos mais representativos da palavra ou do conceito que se tenta transmitir.

Após selecionados os símbolos para cada termo, o usuário pode exportar o trabalho num bloco de imagens separadas para aplicação em outro software de edi-

toração, pode imprimir o trabalho em PDF ou configurar a área de trabalho do Picto4.me para finalizar a prancha de comunicação pelo próprio aplicativo, ajustando a formatação do texto, a proporção entre ele e as imagens para uso no próprio aplicativo ou em forma impressa. Como o aplicativo é vinculado ao Google Chrome, o usuário pode salvar seus trabalhos em sua conta do Google Drive e realizar alterações posteriormente. Em caso de editoração em outro software, pode-se empregar desde os mais profissionais até um editor de texto como o Microsoft Word.

4.1 ATIVIDADES COM PROFESSORES

Os postais já têm sido usados em oficinas abertas ao público em geral e em formações de professores realizadas pelo Planetário da UFRGS e em parceria com atividades do Programa de Extensão do Instituto de Física "Observatório Educativo Itinerante/OEI". Já foram distribuídos cerca de 400 conjuntos para escolas e público em geral.

Nossos postais têm sido usados também durante as oficinas "Conversas Astronômicas", realizadas no Planetário, e a interação com o público resultou no desenvolvimento de mais materiais em CAA, tal como pranchas para mediação e chaveiro com cartas para comunicação do visitante com o mediador. A partir dessas experiências e da visitação espontânea ao Planetário, já foi possível observar que os postais possibilitam uma interação ativa com crianças com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, embora ainda seja necessário ampliar o número de crianças recebidas para uma análise aprofundada.

Os Postais Científicos e em Comunicação Alternativa foram apresentados como parte integrante da oficina "Conversas Astronômicas" no 37º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul – SEURS, ocorrido em julho de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina, para 30 educadores. Em outubro do mesmo ano, houve a apresentação oral do trabalho "Conversas Astronômicas" durante o XV Salão de Ensino UFRGS, que incluiu a descrição do material e dos impactos qualitativos de sua utilização, recebendo o prêmio "Destaque da Sessão" na temática Experiências de Ensino na Graduação.

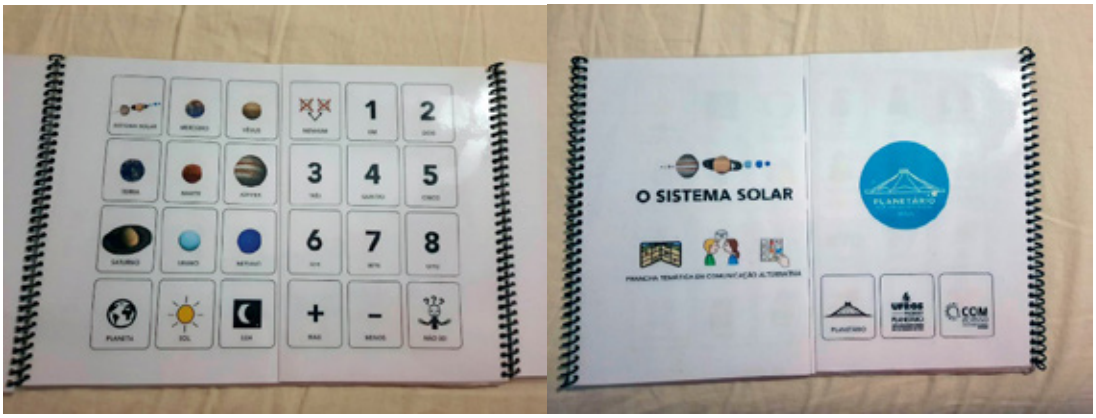
Ainda, em março de 2020, na última atividade presencial antes da implementação de medidas de enfretamento da pandemia por Covid-19, durante o evento Sema-

na de Astronomia de Bento Gonçalves, cidade da Serra Gaúcha, realizado em parceria com a Secretaria de Educação do município, 81 professores da rede municipal receberam formação em educação de astronomia para utilização dos postais. Na avaliação desses educadores, foi ressaltada a qualidade gráfica do material, a linguagem acessível, a possibilidade de utilização dele com crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização, com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, bem como com estudantes do Ensino Médio e adultos, além de com pessoas com deficiência física e/ou intelectual.

Entretanto, professores e professoras salientaram a importância de receberem formação para o uso do material em CAA. Assim, poderiam melhor explorá-lo com o público. Por fim, destacaram o desconhecimento, até então, dessa forma de comunicação e manifestaram interesse em se capacitarem para a devida utilização, assim como para a ampliação do uso desse material e para a divulgação de iniciativas similares.

Conforme salientado pelos educadores, por se tratar de um público jovem, buscou-se seguir uma estética menos infantil para os pictogramas, inclusive com o desenho mais literal para uma série de símbolos. Do mesmo modo, fugiu-se do padrão de separar cada palavra e/ou conceito em uma unidade semântica, buscando promover a leitura da frase. Sabe-se que a separação das unidades contribui para o apontamento pelas pessoas com necessidades complexas de comunicação no momento de interação com outras pessoas, mas, nesse caso, ainda foram criadas pranchas temáticas em CAA (Figura 5) com os principais pictogramas e ações necessárias ao processo de comunicação.

Figura 5: Prancha temática de Comunicação Alternativa.



Descrição da imagem: Duas fotos horizontais e coloridas lado a lado. Na primeira, à esquerda, a capa da prancha temática. É um bloco de folhas A4 na horizontal, com um corte ao meio e espirais pretas em ambos os lados. Sobre o fundo branco, as informações em preto, tal como o título "O Sistema Solar", e símbolos coloridos. Na imagem à direita, a prancha de mediação aberta com duas páginas à mostra. Numa delas, os símbolos do sistema solar, de planetas, do sol e da lua, e, na outra, os números de 1 a 8 e os símbolos nenhum, mais, menos e não sei.

Fonte: Autores (2019).

Sobre o desenvolvimento do material em CAA, ainda não se tem normatização ou padrões rígidos estipulados para a sua criação, apenas algumas diretrizes, normalmente advindas de outros contextos de aplicação que não o cultural. Tal estratégia ainda carece de muito estudo, tal como este, pois se deve avaliar a melhor maneira de se comunicar com os diferentes públicos e segundo os objetivos e tecnologias estabelecidos. Cabe destacar que esse processo deve ser realizado junto aos potenciais usuários desses sistemas e nos seus contextos de uso para sua devida verificação e refinamento.

Por fim, cabe salientar que os postais, assim como o áudio da publicação "Rimas universais sobre grãos astronômicos" podem ser baixados gratuitamente no *site* do Grupo COM Acesso (https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/), assim como algumas publicações infantis também em CAA ou sobre a temática de acessibilidade.

O Grupo tem ainda um canal no YouTube (https://www.youtube.com/comacessoufrgs) com vídeos sobre CAA gravados por profissionais da área, assim como produções de obras em audiovisual acessível (em Libras, com legendas e audiodescrição) e tutoriais do projeto "Mil Brinquedos, Mil Sorrisos BR" para adaptação de

brinquedos eletrônicos para crianças com deficiência. Todo esse material pode servir como um rico repositório para educadores e familiares de crianças com e sem deficiência, pois muitas das formas de disponibilização dos materiais podem contribuir para novas experiências e modos de acessar os conteúdos abordados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais em espaços de difusão cultural e científica devem estar preparados para compreender e acolher todos os seus potenciais visitantes. Com um público cada vez mais diverso, faz-se necessário engajar diferentes indivíduos, independentemente de sua condição educacional, social ou cultural. Isso deve ser prioridade na agenda das instituições culturais e, consequentemente, em pesquisas e experiências realizadas na área.

De acordo com Sousa (2011), a CAA permite não só a comunicação básica do indivíduo, como também a interação com outras pessoas em condições de igualdade, segundo as suas capacidades. Dessa forma, tais sistemas promovem a inclusão das pessoas com deficiência e com dificuldades de comunicação oral, porque possibilitam a compreensão e a livre expressão e beneficiam outros públicos, como idosos ou estrangeiros.

Considerando os estudos em andamento, cabe salientar a importância de promover formas de comunicação livres de barreiras para que TODOS se sintam seguros para usufruir de espaços de difusão cultural e científica, tal como o planetário. E, mais ainda, para que seja garantida a liberdade, a autonomia, o respeito e evitados possíveis constrangimentos, promovendo uma participação ativa no processo de comunicação, de interpretação e de construção do conhecimento por TODOS os visitantes.

Com base nos estudos já realizados, evidencia-se a necessidade de mais pesquisa, assim como o aprofundamento em determinadas situações, tais como: foco na experiência pelo usuário; formação de educadores como multiplicadores dos diferentes meios de comunicação, tanto para o público com deficiência quanto para as pessoas sem deficiência; aplicação das mesmas estratégias e sistemas de comunicação em outros contextos. Desse modo, ainda são muitas as possibilidades de continuidade do trabalho, assim como seus possíveis desdobramentos.

PARA SABER MAIS

a) Capítulo do livro *Design em pesquisa*, volume 3, sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa em museus: experiências em Portugal e no Brasil (p. 277-295).
Disponível em: https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/07/LIVRO-SESC-CPF.pdf

b) *Redigir com clareza* – publicação da União Europeia.
Disponível (em português) em: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bb87884e-4cb6-4985-b796-70784ee181ce/language-pt/format-PDF

c) *Informação para todos* – regras europeias para tornar a informação fácil de ler e de perceber
Disponível em: https://www.fenacerci.pt/web/LF/docs/7.pdf

IDEIAS PARA O(A) PROFESSOR(A)

Os postais, assim como o áudio da publicação “Rimas universais sobre grãos astronômicos”, podem ser baixados gratuitamente no *site* do Grupo COM Acesso (https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/), além de algumas publicações infantis, que podem ser apresentados em sala de aula em diferentes atividades e níveis de ensino e disciplinas.

Uma sugestão: a partir do exemplo visto sobre o projeto Postais em Comunicação Alternativa para o Planetário de Porto Alegre, selecione algum material de divulgação científica ou cultural que possa interessar aos seus alunos. Feito isso, apresente aos estudantes os passos indicados conforme os três parâmetros para redação em Escrita Simples (Linguagem, Estrutura, Formatação). Discuta com eles sobre as necessidades para uma reescrita de modo simples, considerando diferentes perfis de pessoas que precisariam dessa informação que está no texto. A ideia é que os alunos possam aplicar o que foi visto e experimentem o desafio de fazerem, eles mesmos, uma simplificação de um texto breve, para torná-lo mais fácil de ler e compreender! Esse é um bom exercício, mas é importante fixar um destinatário bem específico, que pode ser um “personagem”, como, por exemplo, uma avó bem idosa, com escolaridade limitada e que só consegue ler usando óculos.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996.

ASHA. **American Speech-language and Hearing Association**. Disponível em: https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Augmentative-and-Alternative-Communication/. Acesso em: 30 jan. 2019.

ASSISTIVA – TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. **Comunicação Alternativa**. Disponível em: http://assistiva.com.br/ca.html. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

BRETONES, P. S. **Disciplinas introdutórias de astronomia nos cursos superiores do Brasil**. 1999. 187p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287056. Acesso em: 28 jul. 2018.

BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 180f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BERGSTRÖM, B. **Fundamentos da Comunicação Visual.** São Paulo: Rossari, 2009.

BUEKELMAN, D. R.; LIGHT, J. C. **Augmentative & Alternative Communication**: supporting children and adults with complex communication needs. Baltimore: Brookes, 5. ed. 2020.

EKARV, M. Combating redundancy: writing texts for exhibitions. In: GREENHILL, Eilean Hooper (Ed.). **The Educational Role of the Museum**. London: Routledge, 1994/1999. p. 201-204.

FERREIRA, Letícia Curi Gomes; ALMEIDA, Adso. Conversão de obras audiovisuais entre os formatos *fulldome* e tela plana. **Departamento de Artes & Design**. [S. l.], [S. d.].

Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2015/relatorios_pdf/ctch/ART/DAD-Leticia%20e%20Adso%20Almeida.pdf

KJELDESEN, A. K.; JENSEN, M.N. When words of wisdom are not wise. In: **Nordisk Museologi**, n. 1, p. 91-111, jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: 2007.

MERCADANTE, M. T.; GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 28, supl.1, São Paulo, maio 2006.

MARTINS, H. M. L. E. P. **O Museu Nacional de Arte Antiga, o edifício e a sua história:** contributos para um projeto de comunicação. 153 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.

MINEIRO, C. **Mas as peças não falam por si?** A importância do texto nas exposições. 2007. Disponível em: https://issuu.com/imc-ip/docs/museologia_n1. Acesso em: 27 jan. 2019.

OLIVEIRA, C. M. et al. **Ensino do Sistema Solar em Escala:** um estudo bibliográfico. In: XI EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica, 2019. Anais do XI EPCC, 2019, v.1, p. 1-12.

PAVANI, D.B.; CRUZ, L. S. Planetários do Brasil. **Revista Brasileira de Astronomia**, p. 12-19, 31 jan. 2020.

PAVANI, D.B. et al. Projetando Mais do que Estrelas. **Planetária**, v. 6, p. 12-15, 2019.

SOUSA, C. A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio. In: **Cadernos Sacausef VI**: A Acessibilidade dos recursos educativos digitais, Porto, n. 6, p. 51-63, nov. 2011.

SOUSA, C. Literatura para todos. In: **Curso Cultura e Acessibilidade**: Pesquisa, Formação e Produção, Porto Alegre, 2017.

STEFFANI, M. H. A Terra como um grão de pimenta. In: SANTOS, Carlos Alberto dos; QUADROS, Aline Ferreira de. (Org.). **Utopia em busca de Possibilidade**: abordagens interdisciplinares no ensino das ciências da natureza. Foz do Iguaçu: UNILA, 2011, p. 221-233.

VERNIER, C. **Publicação multissensorial infantil**: enfoque na inclusão de crianças com deficiência visual. 2018. 208 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design Visual) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CAPÍTULO 6

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA PARA A PESSOA SURDA E DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS: NOVAS POSSIBILIDADES NO DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Eduardo Felten
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas-LIP. Instituto de Letras/IL da Universidade de Brasília – UnB
eduardofelten.unb@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Um dos objetivos deste capítulo é contribuir para diminuir a lacuna de produção bibliográfica sobre acessibilidade linguística para Surdos[31]. Com esse intuito, trataremos de um tema específico, o dos dicionários especializados – com destaque para a produção desses materiais em Libras. Usaremos os temas e as questões associados ao ensino da área de História como um pano de fundo para as nossas reflexões.

Diante de um contexto de escassez de estudos, convidamos os educadores em Ciências Humanas que atuam em sala de aula com alunos Surdos, na perspectiva da educação inclusiva e bilíngue, a pensarmos juntos sobre como estabelecer um diálogo entre passado e presente através do ensino de História. Também estendemos o convite para os professores em geral, de diferentes disciplinas, de modo que pudessem conhecer um pouco da nossa realidade com a educação de Surdos.

Ao evocarmos o passado, dimensionamos a História por meio de narrativas a partir do tempo presente. Em contrapartida, do ponto de vista educacional, essas narrativas, construídas com base em métodos investigativos da ciência histórica, encontram-se em materiais didáticos produzidos em língua portuguesa escrita. Isso tem implicações sérias na escolarização da pessoa Surda, pois o português escrito é considerado sua segunda língua (L2); e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sua primeira língua (L1).

É importante destacar que estamos em conformidade com a perspectiva de John Rüsen (2010a, p. 153) sobre os debates teóricos na História, "quando tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico ao se tratar do padrão de racionalidade da explicação científica", explicação essa que exige do historiador um método de investigação. Isso significa que, se há um método para a análise dos fatos e eventos históricos, a História se estrutura como uma ciência.

É evidente que os educadores de Surdos que estão diariamente em sala de aula conhecem as dificuldades e os desafios que circundam o ofício de ensinar. Entretanto, não vamos nos prender às tantas problemáticas que envolvem o trabalho do

31 Tal qual foi feito em Castro Júnior (2011), utilizaremos a denominação Surdo com letra maiúscula como uma forma estratégica de empoderamento por reconhecermos Surdo "com suas especificidades e sua identidade vivenciadas nos artefatos culturais" (CASTRO JR., 2011, p. 12) por meio das manifestações da Libras. Além disso, é uma visão social de posição e divulgação das pessoas Surdas como cidadãs que lutam por seus direitos políticos, culturais, linguísticos, educacionais, entre outros, para que sejam respeitadas suas manifestações por meio da Libras e, finalmente, alcancem uma inclusão efetiva e conceitual.

professor. O que faremos aqui é tecer reflexões e propor estratégias que favoreçam o ensino de História para esse público.

Assim, este capítulo tem um caráter didático e abrangente, apresentando uma diversidade de ângulos e de pontos de vista sobre os fenômenos de ensinar conteúdo científico e técnico. Nessa direção, vamos refletir sobre as possibilidades de ensinar a linguagem histórica a partir da visão textual e terminológica a fim de produzir conhecimento, contando-se com o auxílio de produtos dicionarísticos.

Muitos professores e professoras têm refletido sobre os caminhos do ensinar e, já neste livro, alguns deles voltam-se ao tema da acessibilidade textual e terminológica, seja avaliando a compreensibilidade dos materiais que utilizam, seja levando o tema para discussão em sala de aula. No entanto, sabemos que a autonomia do processo educacional é do educador. Diante da pluralidade da realidade da educação de Surdos no Brasil, não queremos limitar a autonomia desse profissional, muito menos restringir a capacidade criativa de cada um, mas apenas compartilhar reflexões e experiências no ensino de História para Surdos.

Nós, professores, precisamos ter a consciência de que a prática exercida por nós nasce com base em concepções teóricas. Dessa forma, este capítulo será dividido em tópicos, nos quais trataremos de questões como inclusão e cidadania; a escolarização da pessoa Surda e materiais didáticos; a simplificação e acessibilidade da informação no cenário do ensino; e a terminologia e as definições terminológicas em Libras.

Além disso, como uma extensão das discussões aqui tratadas, apresentaremos, em anexo, uma sugestão de abordagem didática voltada para educadores de Surdos que trabalham com História. A seguir trazemos alguns aspectos sobre o tema da acessibilidade textual e terminológica tendo em mente situar os educadores de Surdos.

2. ALGUNS FUNDAMENTOS

À proporção que compreendemos a informação que nos chega, isso nos auxilia na formação de uma consciência histórica, o que se dá também nas salas de aula formais que conhecemos.

A aquisição de uma consciência histórica, portanto, alcançará o sujeito Surdo na medida em que promovemos a sua compreensão de dados e informações sobre a formação política, social e cultural em que ele e sua comunidade se inserem. Concepções essas que são, fundamentalmente, históricas. Mas, para que isso se concretize, será importante pensar sobre questões de cidadania e inclusão voltadas para a pessoa Surda. Tais questões serão abordadas na próxima subseção.

2.1 A pessoa Surda, cidadania e inclusão

A Libras está inserida no cenário nacional brasileiro e possui papel político-linguístico na comunicação entre Surdos e Não Surdos[32]. Nesse contexto, a acessibilidade é um direito garantido por lei. Isso porque a Libras foi reconhecida como língua oficial da Comunidade Surda no Brasil por meio da Lei n. 10.436/2002. Assim, o Brasil dá um passo a mais na acessibilidade de cunho linguístico.

Nesse percurso, uma das primeiras ações que incentivaram o uso da língua de sinais falada no Brasil veio três anos depois, com o Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a lei supracitada. Embora a legislação garanta a livre comunicação e expressão dos seus falantes, a Libras não substitui o português em sua forma escrita. Isso significa, portanto, que os Surdos, usuários da Libras como L1, aprendem a língua portuguesa em sua forma escrita como L2. Logo, os Surdos no Brasil se constituem como sujeitos bilíngues.

Na perspectiva do universo linguístico que envolve a pessoa Surda, a Libras e a Língua Portuguesa são línguas que coexistem e são faladas no mesmo espaço geográfico. Por essa razão, há a preocupação de tornar acessíveis todas as esferas sociais possíveis que os Surdos possam alcançar. Na verdade, quanto mais espaços acessíveis, do ponto de vista linguístico, mais integração será realizada. Em contrapartida, a luta da Comunidade Surda é imprescindível para a garantia de direitos e para que a acessibilidade seja eficiente.

Outro marco importante que contribuiu para a garantia de acessibilidade linguística foi a Lei n. 13.146/2015. Essa lei, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI), foi inspirada no protocolo da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que aconteceu em 2006, em Nova Iorque. Essa Lei busca garantir

32 Em outras bibliografias, encontramos o termo ouvintes para denominar aqueles que não são Surdos.

os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde, e visa garantir o acesso à informação e à comunicação.

De acordo com a LBI (BRASIL, 2015, p. 57-59), entre outras disposições, é assegurado à pessoa Surda disponibilização de (i) tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP) na educação básica, superior e na pós-graduação; (ii) recursos de acessibilidade em cinemas, teatros e outros espaços que promovam atividades culturais; (iii) permissão do uso de subtitulação por meio de legenda oculta e janela com intérprete de Libras em serviços de radiodifusão de sons e imagens; e (iv) audiodescrição para cegos e uso da Libras tátil para Surdocegos e pessoas de baixa visão.

Para que os audiovisuais estejam acessíveis para pessoas Surdas, Surdocegas e de baixa visão, um grupo da Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura, publicou o "Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis"[33] (2016). A ideia é oferecer acesso às produções audiovisuais de forma igualitária a todas as pessoas. Entre outras orientações, o *Guia* apresenta modalidades de tradução audiovisual acessível como audiodescrição, janela de interpretação para Libras e legendagem para Surdos e ensurdecidos.

Nesse contexto, hoje todos percebemos a importância de um agente fundamental no âmbito da comunicação acessível: o Intérprete de Língua de Sinais[34] (ILS). De acordo com Nogueira (2016), os ILS são os profissionais que trabalham com pelo menos uma língua de modalidade gesto-visual[35]. Esses profissionais podem ser Surdos ou Não Surdos, atuando de acordo com a modalidade da língua em diferentes contextos. Rodriguez e Burgos (2001, p. 31) explicam que a atuação do ILS é tão ampla quanto a necessidade da pessoa Surda. Isso faz com que a presença de um profissional tradutor e intérprete de Libras seja fundamental para a intermediação comunicativa.

Vale ressaltar que muito do conhecimento produzido no Brasil está em língua

33 O Guia pode ser acessado em: https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Guia-para-Producoes-Audiovisuais-Acessiveis-com-audiodescricao-das-imagens-1.pdf.

34 Neste capítulo, são apresentadas duas siglas, a saber: TILSP e ILS. A diferença está, essencialmente, em sua atuação. O TILSP é profissional que atua com processo de comunicação oral e escrita entre pessoas usuárias de língua de sinais ou não. Já o ILS é o profissional que atua com textos de natureza oral, em modalidade consecutiva, simultânea etc.

35 Conforme apresentam Quadros e Karnopp (2004, p. 48), "as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos".

portuguesa escrita, como livros didáticos, artigos científicos, informativos de maneira geral, disponibilizados em sites do governo federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal, entre outros. Isso significa que, para que os Surdos possam ter acesso efetivo, por exemplo, ao conhecimento científico, são necessárias ações que criem, adaptem e traduzam materiais em/para a Libras. O ensino e os materiais didáticos para alunos Surdos, nosso público-alvo, são assuntos para a próxima subseção.

2.2 Escolarização de alunos Surdos e materiais didáticos acessíveis

Dentre vários desafios que encontramos na Educação Básica brasileira, estão a ausência de métodos e materiais bilíngues congruentes que auxiliem os Surdos ao longo da sua jornada educativa. Essa jornada está intimamente relacionada à comunicação técnico-científica organizada e documentada em diversos materiais, dentre eles, os didáticos em especial. Assim, argumentamos (FELTEN, 2016) que a ausência de métodos e materiais bilíngues colaboram com o desigual conhecimento científico oferecido durante a formação educacional. Consequentemente, muitas informações não chegam com qualidade e eficiência aos estudantes Surdos.

Ainda, do ponto de vista do ensino de História para Surdos, Lameirão (2019) nos explica dois importantes conceitos. O primeiro é o *letramento visual,* que, de acordo com a autora, é a "visualidade como prática social, e apresenta algumas capacidades necessárias ao ato de ver, como codificar, compreender, criticar, analisar e interpretar as imagens" (LAMEIRÃO, 2019, p. 1-2). O segundo é o *letramento histórico*, definido como o "conjunto de práticas culturais de leitura e escrita que possibilitam a compreensão de um campo discursivo específico da história" (LAMEIRÃO, 2019, p. 1-2).

O primeiro conceito – *letramento visual* – está de acordo com a perspectiva da didática visual (Cf. PERLIN; REZENDE, 2011) e da pedagogia visual (Cf. CAMPELLO, 2008) como prática fundamental em sala de aula. Essa prática consiste, grosso modo, em explorar ao máximo a produção e o uso de imagens no ensino para alunos Surdos. Esse exercício é bem recomendado para educadores de Surdos, pois esses alunos recebem, processam e apreendem o conteúdo proposto por meio da acuidade visual. Portanto, devem ser criados materiais didáticos orientados pela didática visual que auxiliem os usuários da Libras no processo de ensino e aprendizagem.

Embora haja orientações de cunho didático-pedagógico que melhor se enquadrem às necessidades dos alunos Surdos, outros desafios que envolvem a sua escolarização estão longe de serem resolvidos. Um dos desafios que se somam a tantos outros é a formação docente para o ensino de Surdos. Sobre isso, Philippsen et al. (2019) trazem algumas reflexões. Esses autores revelam que, de forma geral,

> a formação profissional docente, especialmente em Química, não prepara o professor para lidar com estudantes Surdos, principalmente no que tange à construção de conceitos científicos (Feltrini e Gauche, 2011). Conforme Bueno (1999), a formação de professores com vistas à educação inclusiva efetiva e conceitual envolve, além da formação específica e de conhecimentos mínimos sobre necessidades educativas especiais, professores especializados nessas necessidades (PHILLIPSEN et al., 2019, p. 162-163).

Dessa forma, percebemos que há vários impasses que os educadores de Surdos precisam resolver ao longo de sua jornada educacional. Nessa perspectiva, os autores citados (PHILLIPSEN et al., 2019, p. 162-163) indicam uma formação docente adequada para que o aluno de graduação, como futuro docente, compreenda as especificidades dos alunos Surdos e, a partir dessa formação, esteja preparado para ensinar seu domínio científico, técnico ou tecnológico de forma eficaz.

Na mesma direção, Santos, Carvalho Filho e Kelman (2019) apresentam os desafios do ensino de História para alunos Surdos em classes inclusivas. De acordo com o relato dos professores ouvidos em sua pesquisa, foi possível constatar um desafio elementar: a formação inicial. Embora tenham qualificação no exercício do ensino de História, os professores entrevistados não se sentem preparados para ensinar Surdos. Isso mostra uma deficiência na formação de professores que pode ser resolvida com o modelo de formação criado por Philippsen et al. (2019). Os autores criaram uma disciplina especial no curso de licenciatura em Química que serve como referência e, embora integre o currículo, é passível de adaptações para diferentes licenciaturas em Ciências Humanas.

No que diz respeito aos materiais didáticos voltados para o público Surdo, um dos modos capaz de diminuir as distâncias comunicativas é o fomento à acessibili-

dade. Isso é concretizado mediante o oferecimento de materiais em Libras, de modo que os alunos sejam contemplados com conhecimento em sua língua e por meio de recursos visuais (FELTEN, 2016, p. 17).

Na perspectiva de materiais didáticos específicos para História, Azevedo e Mattos (2017, p. 115) defendem que "a tradução e as legendas não são os melhores recursos para este público, isto porque ambas partem da língua portuguesa na construção do conhecimento, excluindo ou tornando secundária a Libras". Isso posto, os autores argumentam que a legenda e a tradução partem da língua portuguesa, considerada a L2 dos Surdos e, por essa razão, não são os melhores recursos.

Entretanto, grande parte do conhecimento das Ciências Humanas está documentado apenas em língua portuguesa por meio de artigos, livros, materiais audiovisuais etc. Isso significa que há uma estreita relação entre o conteúdo e as línguas envolvidas. Assim, para produzir material em Libras, precisaremos buscar, primeiro, o conteúdo em língua portuguesa. Nesse ponto, retomamos o argumento sobre o fato de as duas línguas coexistirem em *status* e importância no cenário social brasileiro.

Até que tenhamos todo um conjunto de conteúdos organizados, produzidos e registrados em Libras, precisamos nos valer dos fatos e eventos históricos (narrativas) produzidos por historiadores que, em sua maioria, são não Surdos. Além disso, é vital dar importância ainda maior para pesquisadores Surdos que tratam do tema.

Nesse sentido, conforme defendem Azevedo e Mattos (2017), a tradução e a legendagem podem não ser estratégias ideais, porém conseguem resolver questões didáticas de forma paliativa. A longo prazo, pensando num cenário ideal, é importante que materiais didáticos para estudantes Surdos sejam produzidos em língua de sinais. Portanto, ao afirmarmos que a tradução não rende um dos melhores recursos na produção de conhecimento para Surdos, corremos o risco de ignorar o caráter epistemológico e aplicado da tradução que, há anos, é desenvolvida no Brasil.

No percurso dos materiais didáticos, os estudos que realizamos (FELTEN, 2016) apontam para a necessidade e importância de materiais terminográficos especialmente desenvolvidos. Por meio do viés teórico e prático da Terminografia Didático-Pedagógica (FADANELLI, 2017), buscamos contribuir com a acessibilidade lin-

guística no sentido de oferecer um glossário de sinais-termo[36] da História do Brasil[37]. Nesse glossário, a definição terminológica (DT) deverá estar de acordo com a Libras e com a ideia de acessibilidade textual, fundamentada na democratização do acesso ao conhecimento encontrado em formato de texto.

2.3 Dicionários especiais, Lexicografia e Terminografia

Como este capítulo visa dialogar com práticas que possuem trato distinto do nosso, apresentamos, neste momento, algumas informações sobre a diferença entre a prática lexicográfica e a terminográfica.

Conforme explica Schierholz (2012 apud FELTEN, 2020), a prática lexicográfica, dentre seus vários aspectos, dedica-se à organização e ao registro do léxico comum de uma língua, produzindo os dicionários gerais de língua que conhecemos. Um exemplo de um produto "clássico" da Lexicografia brasileira seria o nosso conhecido dicionário *Aurélio*.

Já a Terminografia é entendida como uma técnica de coleta e organização de termos e expressões de sentido especializado, sistematizados em glossários e/ou dicionários relacionados a uma área científica, técnica ou tecnológica. Na Terminografia, temos, assim, os dicionários especializados, que podem ser considerados os dicionários gerais, mas com muito mais detalhes, especificidades e aprofundamentos. Um exemplo, nesse segmento, seria um dicionário de Medicina ou mesmo um dicionário de Linguística.

Essas duas práticas, contextualizadas em Libras, estão explicadas em nossos trabalhos (FELTEN, 2020). Para as línguas escritas, Bevilacqua e Finatto (2006) distinguem cada uma delas de acordo com as experiências e práticas desenvolvidas no grupo de pesquisa Termisul[38]. As autoras também ponderam sobre eventuais pontos de contato entre os diferentes tipos de dicionários, incluindo as enciclopédias.

Sendo assim, os glossários especializados de Libras, gerados entre pessoas que lidem com Terminografia, devem, em linhas gerais, ser capazes de repertoriar os

36 Sinal-termo: termo criado na Língua de Sinais Brasileira para representar conceitos que denotem palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas usadas nas áreas específicas do conhecimento. Ver sinal. Ver termo (FAULSTICH, 2016).

37 O glossário está em desenvolvimento. A organização desse material terminográfico compõe uma das etapas da pesquisa de doutorado desenvolvida por Felten. Entretanto, alguns sinais-termo podem ser consultados por meio do link: https://www.youtube.com/watch?v=HAaj7cLsjQ4&list=PLiHFzJ58E4Bn4USYY2R2QSQ98OmYNwyoT.

38 As informações do grupo estão disponíveis em: http://www.ufrgs.br/termisul/index.php

sinais-termo em Libras. Como ferramentas suplementares na educação de Surdos, tornam-se uma contribuição para a sistematização, divulgação e democratização dos conhecimentos técnico-científicos produzidos em diferentes áreas do saber.

Ao postularmos a História como uma ciência, seus sinais-termo colocam-se como unidades que correspondem a pontos de conhecimento tratáveis pela Terminografia que servem também como um instrumento de divulgação científica. Moreira (2006, p. 11) discorre sobre a importância da divulgação científica no contexto da inclusão social, afirmando que esse

> é um dos grandes desafios de nosso país que, por razões históricas, acumulou enorme conjunto de desigualdades sociais no tocante à distribuição da riqueza, da terra, do acesso aos bens materiais e culturais e da apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Ao considerarmos que a língua viabiliza o conhecimento científico, técnico ou tecnológico, é fundamental que haja mais estudos lexicográficos e terminológicos em Libras que englobem as dimensões da área de Ciências Humanas. Dessa forma, sabendo que o ensino em Ciências Humanas está contemplado na Educação Básica, conforme estudos que já realizamos (FELTEN, 2016), verificamos uma falta de sinais-termo que abarquem essa área em Libras. Essa falta de um vocabulário especializado em Libras dificulta o trabalho de professores que atuam na educação de Surdos, seja na perspectiva inclusiva ou na perspectiva bilíngue.

Além das contribuições na educação de Surdos, os estudos sobre terminologias, vocabulários e textos especializados em geral possuem forte confluência com os estudos da Tradução. Nessa via, destaca-se um potencial para qualificar a tradução e mesmo a produção original de materiais para Libras. Afinal, “os termos técnico-científicos são elementos-chave, nódulos cognitivos dos textos especializados” (KRIEGER; FINATTO, 2018, p. 66).

Dessa maneira, além de fomentar a democratização do conhecimento científico, glossários de sinais-termo contribuem para a cunhagem, a descrição e a padronização de termos em Libras. Essas obras também ajudam na aquisição de habilidades especiais por parte dos TILSP, sobretudo aqueles que atuam na esfera educacional,

isto é, em sala de aula.

Esse é um âmbito que exige atenção, conforme orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento identifica objetos e documentos que remetam à própria experiência no âmbito da família ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados (BRASIL, 2019), orientando o indivíduo a constituir uma consciência histórica e cidadã.

Acreditamos, portanto, que os glossários especializados em Libras, materiais que repertoriam os sinais-termo de um domínio científico, técnico ou tecnológico, contribuem de forma positiva para o acesso ao conhecimento científico por parte dos estudantes Surdos, dos professores de salas inclusivas, dos professores bilíngues e dos TILSP. Pensamos que materiais bilíngues em formato de glossário Libras-Português, com conteúdo que esteja em consonância com a educação básica, fornecem, acima de tudo, direito à aprendizagem e à acessibilidade de informação aos alunos Surdos nas variadas redes de ensino no Brasil.

Postas essas considerações, associadas aos desafios que reverberam em salas de aulas inclusivas e bilíngues, chamamos a atenção para um outro desafio. Para a produção, em Libras, de dicionários especializados destinados ao ensino de Surdos. É preciso ter em conta suas condições de adequação em termos de simplicidade e de complexidade textual e terminológica. Sobre isso, tratamos a seguir.

2.4 Simplicidade e complexidade da informação no cenário do ensino

Como estamos ponderando sobre a acessibilidade do conhecimento técnico e científico por meio de materiais terminográficos em Libras, é importante pensarmos, ainda, como esse mesmo conhecimento chegará ao público-alvo.

Dessa forma, é relevante identificarmos eventuais pontos de complexidade no conteúdo voltado a públicos Surdos. Entrelaça-se, assim, o nosso tema com o tema da *acessibilidade textual e terminológica* (ATT), já abordado em outros capítulos deste livro. Mas, além da informação disponível em Libras, que é um avanço e já significa alguma acessibilidade, essa informação precisará também estar em um formato compatível com a capacidade de compreensão do destinatário.

A partir daí, com os olhos nas Ciências Humanas, podemos ter como foco o direito que esse público tem também à herança histórico-cultural. Entretanto, como já citado, essa herança está documentada, sobretudo, em língua portuguesa escrita, sendo muitas vezes apenas “clonada” ou “transposta” para a Libras. Infelizmente, muitas vezes, sem os ajustes necessários para uma nova ambiência e realidade de comunicação.

Diante desse cenário, somos convidados, como professores e pesquisadores, a pensar em materiais que tenham como objetivo auxiliar nas necessidades de aprendizagem e compreensão não somente linguísticas, mas também cognitivas para alunos Surdos nos vários níveis de ensino.

Conforme já mencionamos, o conhecimento científico é mediado pela linguagem de especialidade a partir de diferentes gêneros textuais. Para compreendermos melhor, pela ótica dos Estudos de Linguística de Texto Especializado (HOFFMANN, 1998), a linguagem especializada é vista como “o conjunto de todos os recursos linguísticos que são utilizados em um âmbito comunicativo, delimitado por uma especialidade, para garantir a compreensão entre as pessoas que nele atuam” (HOFFMANN, 1998, p. 40).

Em uma linguagem especializada, a apresentação dos conceitos e das palavras associadas a eles, isto é, o léxico, estará sempre relacionada com determinados textos. Portanto, as noções e os termos especializados serão sempre perpassados por cenários textuais (HOFFMANN, 1998, p. 107). Isso quer dizer que o aluno Surdo, ao entrar em contato com a linguagem que é inerente às diversas áreas do conhecimento, como a Geografia, a História, a Matemática, as Artes, entre outras, conhecerá terminologias que não se separam de determinadas narrativas ou textos-fonte.

Aqui estamos diante do conhecimento terminológico e da sua aquisição. Entretanto, essas linguagens de especialidades chegam ao Surdo, normalmente, pela via do português escrito. Para que sejam compreendidas pelos alunos que estão em formação na educação básica, há, então, a necessidade da conceituação, tradução, interpretação e compreensão em Libras, para que seja atingido o objetivo da aprendizagem.

2.4. Sinais-termo, verbete e definições: contribuições para a Terminografia de Libras

A Terminologia, como disciplina e área de estudos, possui uma face aplicada voltada para a produção de glossários, dicionários de especialidade e bancos de dados. Essa sua faceta corresponde à Terminografia, antes apresentada.

Com a finalidade de proporcionar conhecimento científico, técnico ou tecnológico, o dicionarista, que será um terminógrafo de Libras, deverá se preocupar com alguns princípios que regem a elaboração desse tipo de material. Nos últimos anos, pesquisadores da área têm se dedicado a descrever tais regras, a fim de explicar a forma mais eficiente e adequada de construir a macro[39] e a microestrutura[40] de um glossário ou dicionário especializado em Libras (Cf. COSTA, 2012; D'AZEVEDO, 2019; DOUETTES, 2015; FELTEN, 2016, 2020; NASCIMENTO, 2016; PROMETTI, 2013, 2020; TUXI, 2017; VALE, 2018).

Nesse caminho, temos nos dedicado a identificar um modelo de Definição Terminológica em Libras, pelo qual inauguramos o termo *Definição Terminológica Sinalizada*[41] (DTS). Buscamos modelos para definições de sinais-termo que sejam eficientes e adequados para alunos Surdos do Ensino Médio. Para tanto, é necessário olhar não apenas para um campo do verbete, no caso, a DTS, mas para todos os campos e elementos que o compõem.

Pensando em tornar um glossário de sinais-termo acessível e eficiente, apresentamos aqui algumas orientações que podem ser consideradas em sua elaboração. Tais orientações estão em conformidade com os estudos terminológicos e terminográficos da Libras, em consonância com os estudos em Linguística de Texto Especializado (LTE), da Terminografia Didático-Pedagógica (TD-P) e de estudos de colegas do grupo da ATT.

Assim, ao elaborarmos um glossário de uma área científica, técnica ou tecnológica, devemos levar em consideração: **(i)** o público-alvo; **(ii)** a natureza da área científica, técnica ou tecnológica; **(iii)** as especificidades linguísticas da Libras; **(iv)** a verificação da natureza conceitual do sinal-termo; **(v)** a estrutura da DTS; e **(vi)** o repertório léxico que compõe a DTS.

39 De acordo com Tuxi (2017, p. 106), a macroestrutura de um dicionário ou glossário é o "conjunto de informações gerais de identificação da obra, assim como suas respectivas orientações de uso e consulta".
40 A microestrutura, conforme Faulstich (1995), simboliza o verbete, isto é, a parte terminográfica do glossário, que contém as informações gramaticais e lexicais do termo.
41 Esse tema é parte da nossa tese em desenvolvimento no PPG-Letras/UFRGS.

O primeiro passo do terminógrafo de Libras será identificar o seu público-alvo. Saber a quem se destina a obra é fundamental, pois o seu glossário deverá considerar as necessidades, as habilidades, as potencialidades e as dificuldades do consulente. Isso significa que tais características não serão as mesmas para todos os públicos. Um glossário destinado a consulentes Surdos do Ensino Médio, por exemplo, demandará uma estrutura diferente daquele destinado a Surdos acadêmicos.

A segunda orientação é quanto à natureza da área de domínio. Isso quer dizer que as áreas científicas, técnicas e tecnológicas possuem características distintas e, consequentemente, essas diferenças terão um impacto na construção do verbete e também do todo da obra. Um glossário de História não será igual a um glossário de Química. Krieger e Finatto (2018) consideram, por exemplo, que o enunciado definitório, em cada especialidade, será fruto da complexa combinação de uma série de fatores. Tais fatores são determinados pelas "necessidades de veiculação de uma determinada porção de conhecimento e o perfil epistemológico e textual da área de especialidade" (KRIEGER; FINATTO, 2018, p. 172).

A terceira orientação é quanto às especificidades linguísticas da Libras. Essa orientação está presa à modalidade gesto-visual da Libras. Isso significa que os verbetes da obra devem estar organizados com registros videográficos, como bem apresenta o modelo de microestrutura de Tuxi (2017) e o glossário de Libras produzido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além disso, a Libras possui estrutura gramatical distinta do português. Portanto, a macro e a microestrutura de um glossário de Libras deve considerar a natureza linguística e gramatical dessa língua.

A quarta orientação está vinculada à natureza conceitual do sinal-termo. Nesse quesito, Tuxi (2017) explica que a constituição do sinal-termo ocorre a partir da captação das características estruturais da própria definição do objeto. Em áreas de especialidade em que os termos, em sua maioria, não têm uma representação quanto à forma e a imagem no mundo real, a autora defende que a formação de sinal-termo dessa natureza possui marcas conceituais.

Além disso, nem todos os termos possuem a mesma natureza. Isso quer dizer que, ainda que pertencentes a um mesmo domínio, como a História do Brasil, por exemplo, os sinais-termo correspondentes terão natureza icônica, processual, eventual etc., o que pode influenciar nas formulações diferenciadas de suas definições.

A quinta orientação diz respeito ao modelo de definição. Do ponto de vista linguístico, temos três tipos “tradicionais” de definição usuais em línguas orais, a saber: a definição lexicográfica, a enciclopédica e a terminológica. A distinção desses tipos de definição pode ser conferida em Bessé (1997), Cabré (1998), Finatto (2001), Krieger e Finatto (2018), Larrivière (1996) e Rey (1992; 1995).

Na pesquisa de doutoramento que estamos fazendo, identificamos que as características linguísticas da Libras e a necessidade do público-alvo apontam para uma estrutura de DTS que precisa ser própria e, portanto, inovadora, descolando-se de padrões tradicionais. Embora ainda não concluída, nossa pesquisa já indica, *a priori*, que a DT em Libras precisa acomodar elementos específicos como recursividade, comparações e detalhamentos diversos.

A última orientação, por sua vez, está relacionada à elaboração da DTS. Como mencionamos, a DTS, do nosso ponto de vista, é um texto de especialidade diferenciado. Ele veicula informações de um domínio científico, técnico ou tecnológico. Dessa forma, para que a paráfrase definitória seja eficiente e, principalmente, acessível para o público-alvo, o terminógrafo deverá pensar no repertório de vocabulário de sinais que mobilizará.

Assim, quando se pensa em como produzir a informação em Libras em um padrão mais facilmente compreensível, vale considerar que

> desde muito tempo, buscaram-se fórmulas ou modelos – sempre muito discutidos e criticados – que fossem capazes de prever quais elementos textuais estariam mais associados à dificuldade de compreensão (...), de modo que pudessem ser gerados textos de acesso mais facilitado para uma grande fatia de população (...). Essa população, cabe situar, correspondia a grupos sociais de escolarização recente. Entre esses estudos (...), não encontramos muitas referências sobre as condições de legibilidade de textos especializados (FINATTO, 2011, p. 4).

Na nossa proposta de um glossário didático de História, entendemos o verbete como um texto especializado, uma vez que seus elementos constituem unidades que, juntas, formam um conjunto concatenado, coerente e coeso de informações sobre as características gramaticais e semânticas de um sinal-termo.

Dessa forma, um verbete, em Libras, deve ir além de apresentar o significado do termo. Um verbete revela, ainda, uma integração entre a linguagem científica e o público-alvo. Ele é um ponto de conexão de conhecimentos, sendo também uma narrativa. É nesse ponto que um terminógrafo de Libras, ao organizar um glossário em qualquer área do conhecimento, deve levar em conta também a *complexidade textual* envolvida. Mais adiante, trazemos uma ideia de atividades didáticas com glossários, parte em que essas nossas questões podem ficar mais claras para o nosso leitor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos neste capítulo, a educação de Surdos está em consonância com vários âmbitos que se complementam. Um dos âmbitos de maior importância são as disposições legais que garantem direitos adquiridos e abarcam tópicos fundamentais para a integração social e as condições de cidadania dos Surdos.

O processo conferido pela escolarização de Surdos no Brasil requer constantes revisões quanto às condições adequadas para a aquisição do conhecimento em ambiente formal. Tais condições vão desde a estrutura física da escola, perpassando pela presença de professores Surdos e bilíngues, até chegar ao âmbito da qualidade dos materiais didáticos. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a importância desses materiais para os alunos Surdos, tendo como base a perspectiva do letramento e da didática visual. Respeitar e considerar as especificidades da Libras e as necessidades de seus usuários são orientações fundamentais para os caminhos metodológicos que visam à criação de materiais bilíngues.

Nesse ponto, é imprescindível que universidades, institutos federais e demais instituições de ensino superior públicas invistam no fomento para pesquisas direcionadas à elaboração de materiais didáticos de qualidade e eficientes para o público Surdo. Esse caminho deve ser trilhado juntamente com órgãos reguladores como a secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, essa secretaria conta com duas diretorias responsáveis pelo âmbito da Educação de Surdos: a de Políticas de Educação Especial e a de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. As lutas, determinações e estratégias criadas por essas diretorias estão voltadas para a criação de escolas bilíngues para Surdos.

Como resultado das lutas da Comunidade Surda no Brasil, recentemente, foi aprovado o Projeto de Lei (PL) nº 4909, de 2020. Essa PL dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos e faz alterações na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB), Lei nº. 9.394/1996. Dentre as alterações previstas, está a garantia da oferta da educação bilíngue de Surdos no início do zero ano, na educação infantil, que se estenderá ao longo da vida.

Um diálogo com as universidades, os institutos e as instituições de ensino superior é imprescindível. Afinal, estão nessas instituições grupos de pesquisas que se dedicam a criar materiais didáticos eficientes para o público em questão. Dentre os mais variados tipos de instrumentos para fins pedagógicos, temos os glossários e dicionários de especialidades. Se, por um lado, a produção desses materiais terminográficos é importante, por outro, é fundamental que eles estejam acessíveis e sejam adequados, em termos de compreensibilidade, para atender às necessidades, habilidades e dificuldades do público-alvo.

É comum enquadrarmos todos os Surdos numa mesma comunidade quando pensamos em produtos acessíveis. Entretanto, ao pensarmos dessa maneira, corremos o risco de criar materiais ineficientes, mesmo que com boas intenções. Esse público é heterogêneo, e devemos considerar suas especificidades, como a faixa etária, o nível de escolarização e as condições socioeconômicas, por exemplo. A partir desses determinantes, podemos criar instrumentos didáticos mais e menos complexos e, consequentemente, com informações científicas, técnicas ou tecnológicas mais acessíveis e compatíveis com diferentes perfis de usuários.

Por fim, estudar a História, aqui entendida como uma ciência, é mais uma barreira para os Surdos. Afinal, como vimos, de acordo com nossos estudos e buscas por iniciativas terminológicas e terminográficas para Libras, não encontramos tantos sinais-termo correspondentes e recorrentes, nem tantas definições terminológicas que possam atender completamente as particularidades da Libras ou as necessidades dos alunos Surdos com essa matéria.

Por isso, é fundamental que os profissionais que atuam na educação de Surdos escolham procedimentos metodológicos adequados para ensinar a História que está imbricada em todas as Ciências. “A história brasileira é fruto de cinco séculos” (DEL PRIORI; VENANCIO, 2010, p. 302) e, consequentemente, há muito a ser investi-

gado nessas memórias, tanto na História propriamente dita quanto na informação histórica “paralela”, inserida em outras ciências com as quais dialoga.

Assim, o referencial quanto à narrativa histórica do povo brasileiro é extenso e, por se tratar de uma ciência, diariamente há novas descobertas que superam teorias e reconstroem narrativas. No campo das Ciências Humanas e dos seus diálogos com terminografia didático-pedagógica, ainda há muito o que ser descoberto, principalmente quanto à promoção de uma acessibilidade textual e terminológica também em Libras.

A partir dessas considerações, mais adiante, trazemos algumas sugestões de atividades para os professores de História que atendem estudantes Surdos.

PARA SABER MAIS:

FELTEN, E. F. **Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de termos da história do Brasil**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/21493

TUXI, P. **A Terminologia na Língua de Sinais Brasileira**: Proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/23754

IDEIAS PARA O/ PROFESSOR(A)

Além de orientações metodológicas para a elaboração de glossários especializados, a Terminografia é, ela mesma, um produto dessa prática. Nesse caminho, materiais como glossários e dicionários de especialidade voltados para o ensino de domínios científicos têm como objetivo auxiliar nas necessidades de aprendizagem e compreensão, não somente linguísticas, mas também cognitivas. E isso vale também para alunos Surdos. Com esse entendimento, trazemos uma proposta de abordagem didática destinada ao ensino de História por meio do uso de glossários ou vocabulários em Libras.

Uma proposta de abordagem didático-pedagógica

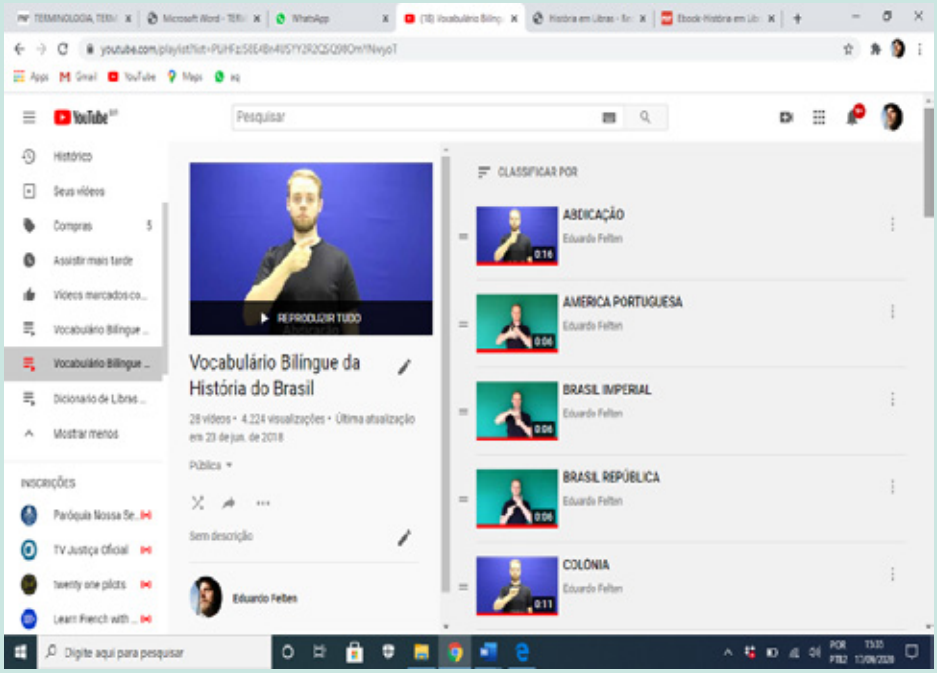
Vamos considerar a aquisição de conceitos importantes no âmbito da História, utilizando sinais-termo e suas definições. Para isso, apresentamos um material criado por nós que pode ser utilizado por educadores em sala de aula. O material em questão é o *Vocabulário bilíngue Português-Libras de História do Brasil*[42].

Esse material é resultado da nossa pesquisa de mestrado (FELTEN, 2016), que está em ampliação. Nela criamos um modelo de glossário bilíngue de termos da História do Brasil. Para ampliação desse vocabulário, foram propostos novos sinais-termo criados por terminólogos Surdos e Não Surdos vinculados ao Laboratório de Linguística da Língua Brasileira de Sinais (LabLibras) da Universidade de Brasília (UnB).

Vejamos uma parte da obra por meio da Figura 1, a seguir.

42 O vocabulário pode ser consultado em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLiHFzJ58E4Bn4USYY2R2QS-Q98OmYNwyoT. Acesso em: set. 2020.

Figura 1: Vocabulário bilíngue Português-Libras de termos da História do Brasil.



Fonte: Felten (2016).

O diferencial aqui é disponibilizar, em Libras, um vocabulário terminológico. Embora não sendo completo, todas as definições estão organizadas em verbetes[43].

Considerando o objetivo de levar os alunos Surdos a compreender fatos, eventos e contextos históricos, selecionamos o episódio da *abdicação de D. Pedro I*, fato importante da História do Brasil. Ao final das atividades, o(a) aluno(a) deverá ser capaz de explicar o contexto histórico trabalhado pelo(a) professor(a).

Os passos:

a. **Por meio de imagens, sugerimos que o(a) professor(a) apresente a figura do Imperador Dom Pedro I do Brasil. A partir dela, deve questionar os estudantes se conhecem ou sabem quem é esse personagem.**

Nessa etapa, é importante explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo. Assim, os Surdos podem produzir opiniões acerca do impe-

43 O glossário de termos da História do Brasil em língua portuguesa escrita está disponível em: https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/146/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Felten%2C+Eduardo+Felipe.

rador que, futuramente, dará lugar ao seu filho, Pedro II. Para a construção desse personagem histórico, podem-se utilizar materiais visuais como imagens, séries de televisão, novelas e filmes que retratem a posição de prestígio exercida por Dom Pedro I. A figura do imperador e de seu filho podem ser sugeridas conforme apresentam as figuras 2 e 3, a seguir.

Figura 2: Dom Pedro I, imperador do Brasil.

Fonte: Henrique José da Silva (1792-1834).

Figura 3: Dom Pedro II.

Fonte: Félix Émile Taunay, 1837. o.s.t. Acervo Museu Imperial/Ibram/Ministério da Cultura.

Escolhemos essas duas imagens não por acaso. Na Figura 2, podemos observar o então imperador do Brasil ao lado de sua coroa. Por meio dessa figura, podem ser exploradas várias características que são próprias de sua posição como monarca: os trajes; a pose; o Pão de Açúcar, lugar de prestígio do Rio de Janeiro, então capital do império; e a coroa, símbolo máximo da realeza.

Já a Figura 3 apresenta o filho do imperador, Pedro II. Na pintura de Félix Émile (1837), o futuro imperador é retratado ainda jovem. Isso para que associemos a sua figura àquele que era o sucessor do trono, mas não tinha idade suficiente para governar. Aqui estamos diante do período que sucede a abdicação, conforme vamos explorar na etapa (D).

b. Apresentar aos estudantes o sinal-termo correspondente à *Abdicação*

Nessa segunda etapa, é possível trabalhar com os alunos o vocabulário que envolve a representatividade do Império. Aqui, sugerimos a inserção de outros sinais-termo que ajudem a construir o conceito de Império, período histórico que serve de cenário para a abdicação do imperador. Para isso, sugerimos os seguintes materiais: o uso do sinal-termo correspondente à *Brasil Império* ou *Brasil Imperial* e a imagem da coroa do Império do Brasil.

Figura 4: Coroa do Império do Brasil.

Fonte: Museu Imperial; Iphan, Petrópolis-RJ.

Figura 5: Sinal-termo para *Brasil Império*

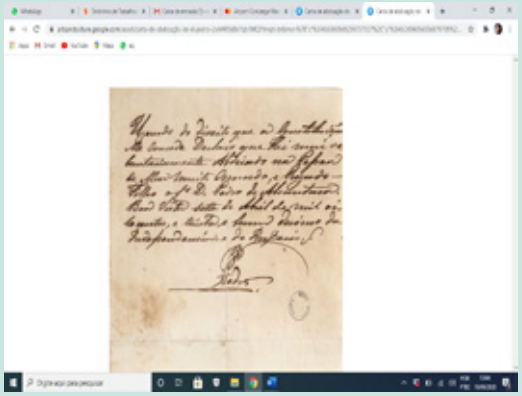
Fonte: Felten (2016, p. 101).

c. Contextualizar, a partir dos conceitos apresentados em A e B, os motivos que levaram Dom Pedro I a renunciar ao trono

Essa etapa é crucial para que os alunos compreendam o contexto histórico por trás da renúncia. Para isso, recomendamos aproveitar as orientações da didática visual, conforme abordamos em seção anterior (reveja o nosso capítulo), para explorar ao máximo a relação entre as imagens históricas a fim de tecer o contexto esperado. É claro que essa etapa pode ser mais exaustiva, pois há outras peças de um mesmo quebra-cabeça que são importantes para a explicação, como o *Poder Moderador*, a *Constituinte* e a *Noite das Garrafas*.

Outra sugestão que pode facilitar a compressão é o uso de alguns documentos históricos, como a *Carta de abdicação de D. Pedro I* e a *carta de despedida*. Os documentos são os que seguem:

Figura 6: Carta de abdicação de D. Pedro I.



Fonte: Museu Imperial/Ibram/Minc (1831-1831).

Figura 7: Fragmento da carta de despedida do ex-Imperador do Brasil

Fonte: Voyage pittoresque et historique au Brésil, ou, Séjour d'un artiste français au Brésil, depuis 1816 jusqu'en 1831. Debret, Jean Baptiste, 1768-1848.

O uso desses materiais é capaz de levar o aluno Surdo a adentrar na trama histórica e a imaginar todo o cenário político e social da época. Outra sugestão é a interpretação do conteúdo da carta para a Libras. Isso pode ser feito pelos próprios estudantes como atividade em sala ou extraclasse. Ao estudarem os documentos, os Surdos podem ter acesso à linguagem da época por meio da escrita da língua portuguesa do século XIX. Além disso, a partir da carta de despedida ao filho Pedro II, o/a professor/a poderá inaugurar o período histórico sucessivo à abdicação: o Período Regencial.

d. **Pedir aos estudantes Surdos que expliquem, em Libras, por meio de registro videográfico, a definição dos sinais-termo correspondentes para Abdicação de D. Pedro I; Brasil Império; Noite das Garrafas; Assembleia Constituinte e Período Regencial.**

Por meio da atividade descrita em (D), o(a) docente terá a oportunidade de criar um pequeno glossário com definições criadas pelos próprios estudantes. Essas definições serão produzidas com base nas explicações dadas sobre o conteúdo. Além disso, pode-se permitir que os estudantes usem seus próprios telefones celulares como instrumentos para produção do co-

nhecimento. Sabemos como os smartphones podem ser aliados do ensino se bem aproveitados.

Por intermédio dos fatos históricos trabalhados nessa unidade didática, é possível abarcar as seguintes dimensões: a) os sinais-termo que os denominam; b) o conceito histórico denominado; e c) a linguagem "técnica" – especializada – que os envolve para fins de ensino e aprendizagem.

Para mais, ao utilizarmos materiais didáticos com perfil terminológico, é imprescindível que se use a Libras como língua de instrução.

Vale esclarecer que os passos descritos são apenas sugestões. O docente poderá adaptar as estratégias de acordo com o conteúdo e com a necessidade dos seus estudantes. Além disso, temos uma diversidade de outras imagens, documentos, filmes, novelas e outros materiais que podem ser utilizados ou acrescentados. Certamente todos serão importantes instrumentos para o ensino de História.

Sugestão de materiais em Libras e português para alunos Surdos

Para o ensino de História para Surdos, sugerimos dois materiais que podem ser utilizados pelo professor. O primeiro deles, já citado, é o *Vocabulário bilíngue de termos da História do Brasil* (FELTEN, 2016). O material pode ser acessado por meio do seguinte *link*: https://www.youtube.com/watch?v=HAaj7cLsjQ4&list=PLiHFzJ58E4Bn4USYY2R2QSQ98OmYNwyoT

O segundo é o livro *História em Libras: da pré-história* **à** *Idade Média* (ROSA, 2018). A obra tem o objetivo de servir como ferramenta didática bilíngue para os estudantes Surdos, para os professores de alunos Surdos, para TILSP e para aqueles que estejam interessados em ampliar seu vocabulário. A estrutura desse livro é simples: há o termo e o significado em português, uma imagem representativa, o sinal-termo (em Libras) e o *QRCode* para acesso aos recursos midiáticos.

Essa obra chama a atenção pelo fato de se estruturar numa proposta interessante de material didático de caráter enciclopédico. Além do *e-book*,

o material conta com vídeos que contêm os sinais-termo, a ilustração e a definição do termo em Libras. O recurso é grátis e pode ser acessado pelo *link*:https://drive.google.com/file/d/1ubkSx85xJuXsntweZxXAmq_1K-co1KP6K/view

Com essas sugestões, esperamos que os educadores que lidam diretamente com alunos Surdos sintam-se animados a lidar com glossários e dicionários em Libras. Fica o convite para que outros professores, que trabalham com estudantes ouvintes em diferentes disciplinas, também conheçam os materiais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. B.; MATTOS, C. O. Ensino de história para alunos surdos: a construção do conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, set.-dez. 2017.

BESSÉ, B. Terminological Definitions. *In*: WRIGHT, E.; BUDI, G. (Orgs.). **Handbook of Terminology Management**: Basic Aspects of Terminology Management. v. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 1997. p. 63-74.

BEVILACQUA, C. R.; FINATTO, M. J. B. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 43-54, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei n. 4909 de 2020. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

CABRÉ, M. T. **Terminology**: theory, methods and applications. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTRO JÚNIOR, G. de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira**: foco no léxico. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

COSTA, M R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil**: enciclolibras. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

D'AZEVEDO, R. P. **Terminologia da Matemática em Língua de Sinais Brasileira**: proposta de glossário bilíngue Libras-Português. (Dissertação). Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística: Universidade de Brasília-UnB, 2019.

DEL PRIORI, M.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

DOUETTES, B. **A Tradução na Criação de Sinais-Termos Religiosos em Libras e Uma Proposta para Organização de Glossário Terminológico Semibilíngue**. 2015. 438 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FADANELLI, S. B. **Terminografia Didático-Pedagógica**: metodologia para elaboração de recursos voltados ao Ensino de Inglês para fins específicos. 2017. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FAULSTICH, E. **Base metodológica para pesquisa em socioterminologia:** termo e variação. Brasília: Centro Lexterm, 1995.

FAULSTICH, E. Especificidades semânticas e lexicais: a criação de sinais-termo na Língua Brasileira de Sinais. In: BIDARRA, J.; MARTINS, T. A.; SEIDE, M. S. (Org.). **Entre Libras e o Português**: desafios face ao bilinguismo. Cascavel: EDUNIOSTE; Londrina: EDUEL, 2016. p. 69-82.

FELTEN, E. F. **Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de termos da história do Brasil**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FELTEN, E. F. Obras lexicográficas em língua de sinais com base em percursos Semasiológicos e Onomasiológicos. **Dossiê Léxico, Terminologia e Políticas Linguísticas**, v. 7, Sup. 2, p. 168-195, 2020.

FINATTO, M. J. B. A Definição Terminológica do Dicionário Termisul: expressões linguísticas de relações conceituais complexas. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As Ciências do Léxico**: Lexicografia, Lexicologia e Terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 211-223.

FINATTO, M. J. B. Complexidade Textual em artigos científicos: contribuições para o estudo do texto científico em português. **Organon**, v. 5, n. 50, p. 67-100, 2011.

HOFFMANN, L. **Llenguatges d'especialitat**. Selecció de textos. Barcelona: IULA/UPF, 1998.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

LAMEIRÃO, T. D. Letramento Visual e uso de imagens nas aulas de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019.

LARIVIÈRE, L. Comment Formuler Une Définition Terminologique. **Meta**, Québec, v. XII, n. 3, p. 405-418, 1996.

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr.-set. 2006.

NASCIMENTO, C. **Terminografia em Língua de Sinais Brasileira**: Proposta de Glossário Ilustrado Semibilíngue do Meio Ambiente, em Mídia Digital. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2016.

NOGUEIRA, T. C. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência**: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio em cabine. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PERLIN, G.; REZENDE, P. L. F. **Didática e Educação de Surdos**. Texto-base. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PHILLIPSEN, E. et al. Ensino de Química e Codocência: Interdependência Docente/ Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. **Química nova escola**, v. 41, n. 2, p. 162-170, maio 2019.

PROMETI, D. **Glossário bilíngue da Língua de Sinais Brasileira**: criação de sinais dos termos da música. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PROMETI, D. **Terminologia da Língua de Sinais Brasileira**: léxico visual bilíngue dos sinais-termo musicais – um estudo contrastivo. 2020. 260 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileir**a: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REY, A. **La terminologie**. Noms et notions. Paris: Universitaires de France, 1992.

REY, A. **Essays on Terminology**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.

RODRIGUES, E. de los S.; BURGOS, M. del P. L. **Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos**. Madri: Fundación CNSE, 2001.

ROSA, C. A. **História em libras**: pré-história à idade média. Manaus: Editora Educação Amazonas, 2018.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2010a.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da UnB, 2010b.

RÜSEN, J. **História Viva**. Brasília: Editora da UnB, 2010c.

SANTOS, P. A. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, P. J. A.; CARVALHO FILHO, S. de A.; KELMAN, C. A. Desafios do ensino de História para alunos surdos em uma escola inclusiva da Baixada Fluminense. **Revista Transversos**, n. 15, p. 518-539, 2019.

SECRETARIA DO AUDIOVISUAL. **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Ministério da Cultura: Brasília, 2016.

SCHIERHOLZ, S. J. Lexicografia de especialidade e terminografia. **Cadernos de Tradução**: Corpus, Corpora e Dicionários, n. 30, p. 51-71, 2012.

TUXI, P. **A Terminologia na Língua de Sinais Brasileira**: Proposta de Organização e de Registro de Termos Técnicos e Administrativos do Meio Acadêmico em Glossário Bilíngue. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VALE, L. M. **A importância da Terminologia para atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira**: proposta de glossário de sinais-termo do Processo Judicial Eletrônico. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CAPÍTULO 7

PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS: TEXTOS DE MUSEUS DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA COMO FONTE PARA A CONSTRUÇÃO DE GLOSSÁRIOS DE ALUNOS

Lucas Meireles Tcacenco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lucasmtcacenco@msn.com

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, temos observado um aumento gradativo da nossa qualidade de vida em várias áreas. Peguemos, por exemplo, a tranquilidade que é nos comunicarmos com as pessoas próximas mesmo quando estamos distantes fisicamente, a facilidade com que temos acesso às notícias do mundo, a praticidade ao realizar compras pela internet, entre outras coisas. Hoje, é possível fazer tudo isso com apenas a ponta dos nossos dedos, usando um aparelho de telefone celular.

Essa praticidade também se mostra presente na área da Saúde, uma vez que hoje também é possível, por exemplo, monitorar o nível de glicose no sangue sem ter que se submeter às dolorosas e desconfortáveis picadas de agulha. Para isso, usa-se um aparelho colado à pele, que hoje se compra em farmácias. Outro indicativo de progresso é o acesso a muitas e variadas informações na área de cuidados com a saúde. São abundantes as notícias relacionadas a métodos de prevenção de determinadas doenças, assim como as relacionadas a tratamentos diferenciados e inovadores em escala global. Há pouco tempo essa situação seria inimaginável.

As situações acima ilustram como a ciência e a tecnologia estão presentes em nosso dia a dia, podendo trazer mais qualidade às nossas vidas em várias áreas. Embora inúmeros avanços tecnológicos aconteçam a cada dia, muitas pessoas simplesmente não têm acesso a essas descobertas por conta de vários obstáculos. Por exemplo, nem todos têm acesso a aparelhos de telefone celular no nosso país. Além disso, no caso da saúde, embora o SUS – Sistema Único de Saúde – ofereça uma variedade de tratamentos, nem todos são de ponta. Para piorar, muita gente sofre nas filas por consultas, o que pode agravar suas condições de saúde. Mas há outro fator de grande relevância e que também pode ter um impacto na apropriação das descobertas da ciência e dos avanços tecnológicos na nossa sociedade: a linguagem empregada na informação que é oferecida. Mesmo quando o cidadão tem acesso a informações de saúde, pode não conseguir compreender o que está escrito ou ouve. Por exemplo, muitas pessoas podem não saber que o novo aparelho que mede o açúcar no sangue, comprável em farmácias, se chama monitor de glicose. Quando se utiliza uma terminologia técnica sem o devido esclarecimento para o usuário, tende-se a formar uma barreira para o acesso ao conhecimento.

Vejamos, então, a título de ilustração, no Quadro 1, abaixo, o trecho de um material informativo do Ministério da Saúde do Brasil sobre o tratamento não medicamentoso, isto é, sem uso de medicamentos, para a asma. O informativo faz parte de um glossário que contém os principais temas, políticas, programas e tratamentos para determinadas doenças, não sendo direcionado a um público específico. Analisemos, em detalhe, a linguagem apresentada:

Quadro 1: Trecho de informativo sobre tratamento não medicamentoso para a asma.

Tratamento não medicamentoso

A educação do paciente é parte fundamental da terapêutica da asma e deve integrar todas as fases do atendimento ambulatorial e hospitalar. Deve-se levar em conta aspectos culturais e abranger aspectos de conhecimento da doença, incluindo medidas para redução da exposição aos fatores desencadeantes e adoção de plano de autocuidado baseado na identificação precoce dos sintomas. A cada consulta, o paciente recebe orientações de autocuidado, plano escrito para exacerbações e reagendamento para nova consulta conforme a gravidade apresentada.

Fonte: Portal do Ministério da Saúde do Brasil. Disponível em: http://saude.gov.br/saude-de-a-z/asma. Acesso em: 30 jul. 2020.

No pequeno trecho apresentado no Quadro 1, vemos que há vários termos que podem ser difíceis de compreender para determinados leitores: *terapêutica, fatores desencadeantes, exacerbações* e *autocuidado*, por exemplo. Também vemos frases longas, que podem dificultar o entendimento: *Deve-se levar em conta aspectos culturais e abranger aspectos de conhecimento da doença, incluindo medidas para redução da exposição aos fatores desencadeantes e adoção de plano de autocuidado baseado na identificação precoce dos sintomas*. Da mesma forma, pode-se dizer que estruturas como *Deve-se* também tendem a tornar o texto mais complexo, já que se omite o sujeito da ação.

Ao oferecer essas informações, podemos considerar que o Ministério da Saúde está cumprindo o seu papel. No entanto, se levarmos em conta que, de cada 100 pessoas no Brasil, apenas 12 conseguiriam compreender um texto em sua plenitude, muitos não seriam capazes de entender as informações apresentadas no Quadro 1

(INAF, 2018)[44]. Em se tratando de um texto sobre uma doença bastante comum no Brasil, era de se esperar que o material fosse apresentado em uma linguagem mais acessível a todas as audiências.

Nesse cenário, então, é necessária alguma intervenção para tornar essa informação, de fato, mais acessível ao grande público. A propósito, a promoção da Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT) implica que se criem condições para que esse tipo de dificuldade possa ser vencido. Tornar a informação compreensível para diferentes pessoas é um desafio.

A realidade de nosso país é bastante complexa nesse sentido. Temos, por um lado, um alto índice de analfabetismo funcional entre a população brasileira, o que dificulta o acesso à informação científica. Por outro, temos um crescente número de pessoas vindas de outros países vivendo em nosso território. Muitos desses indivíduos, embora possam ser escolarizados, muitas vezes não possuem o nível satisfatório de proficiência na língua portuguesa para compreender informações como as do Quadro 1.

Tem-se aí, então, um contexto em que a informação científica – incluindo as informações sobre temas de saúde – pode se tornar inacessível a uma grande parcela da população residente no país, seja de brasileiros ou de estrangeiros.

Dentro do grupo dos estrangeiros, um a que daremos destaque especial neste capítulo é o formado por migrantes e refugiados, pessoas que saíram forçadamente de seus países de origem. Mais adiante, traremos mais alguns detalhes sobre esse grupo social. Entretanto, cabe mencionar que eles, além de poderem não conseguir compreender um texto em sua plenitude, tendem a esbarrar em uma série de dificuldades. Por exemplo, o acesso a serviços de saúde pública. Da mesma forma, o acesso a serviços jurídicos para regularização de seu status no país, assim como sua colocação no mercado de trabalho, entre outras coisas, tende a ser algo bastante complicado.

Vamos considerar agora a necessidade de habilidades linguísticas desse grupo social. Essas habilidades incluem a leitura, a fala, a compreensão auditiva e a

44 O Inaf, ao analisar o nível de proficiência/letramento do cidadão brasileiro, estabelece duas categorias: "analfabetos funcionais" e "funcionalmente alfabetizados". O grupo de analfabetos funcionais se subdivide em duas categorias: analfabeto e rudimentar. O de funcionalmente alfabetizados se subdivide em três categorias: elementar, médio e proficiente. Assim, apenas 12 pessoas do universo de pessoas consultadas conseguiram ler um texto satisfatoriamente.

escrita em português do Brasil. Várias iniciativas difundidas por todo o país em prol desses dois grupos têm chamado a atenção. É bastante comum vermos centros de acolhimento, entidades religiosas, instituições de caridade e/ou filantrópicas desenvolvendo iniciativas de acolhimento para essas populações. São feitas doações de mantimentos, oferecidos serviços gratuitos de assistência jurídica, além de se possibilitar que essas pessoas realizem cursos de língua portuguesa, geralmente ministrados por professores voluntários.

Considerando a situação de ensino para migrantes e refugiados em uma sala de aula hipotética, seria importante incluir um texto como o do Quadro 1 entre as atividades desses alunos. Nesse exemplo, o estudante estrangeiro se depara com vários termos e segmentos que seriam considerados “difíceis” mesmo cidadão brasileiro nativo. Uma vez que esse tipo de informação científica possa ser abordada em sala de aula, buscando-se um viés de facilitação, estaríamos contribuindo para uma maior inclusão desse grupo.

Assim, apresentamos, aqui, um apanhado geral da situação de migração e refúgio no Brasil, além de alguns aspectos relacionados ao ensino de português para essas pessoas. Vamos tratar de uma modalidade de ensino de língua portuguesa conhecida como Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e, junto dela, trazemos o tema da Divulgação Científica como um recurso didático. Ao final do texto, sugerimos um plano de aula em que se aborda o tema do Equilíbrio Corporal em uma atividade de ensino em PLAc.

2. MIGRAÇÃO E REFÚGIO: BREVÍSSIMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO ATUAL DO BRASIL

Desde o início da primeira década do século XXI, o Brasil tem visto um fluxo crescente de mobilidade humana em seu território. Conforme dados do Relatório Anual 2019 do Observatório das Migrações Internacionais sobre Migração e Refúgio no Brasil, de 2011 a 2018, o país abriu suas portas para 774,2 mil migrantes. Dentre as principais nacionalidades, aparecem, na seguinte ordem: a) haitianos; b) bolivianos; c) venezuelanos; e d) colombianos.

Muitos desses migrantes são jovens do sexo masculino, com escolaridade entre nível médio e superior. O Sul e o Sudeste do Brasil são as principais regiões de

destino dessas pessoas.

Eles chegaram ao Brasil por variadas razões. Muitos pelo simples desejo de deixarem seu país de origem, com a intenção, ou não, de voltarem à sua terra natal. A Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (1948) nomeia indivíduos com essas características de *migrantes*. Por outro lado, outros indivíduos deixam seu país por conta de perseguições por motivos políticos, religião, nacionalidade, pertencimento a determinados grupos sociais (por exemplo, os homossexuais), entre outras questões. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) de 1951, pessoas nessas condições seriam enquadradas como *refugiados*.

Dentro do território brasileiro, a esses indivíduos é, em certa medida, garantido o acesso a vários direitos, tais como liberdade religiosa, trabalho, educação, propriedade, entre outros. Entretanto, apesar dos esforços para garantir que eles tenham seus direitos garantidos, a situação parece ser um pouco diferente do que se espera. Por exemplo, muitos desses migrantes e refugiados que chegam ao Brasil podem não entender a língua portuguesa fluentemente, além de poderem não ter acesso a intérpretes nos postos de saúde e nos tribunais. Visto isso, concluímos que há muito a ser feito.

Na seção a seguir, trataremos do ensino de Português como Língua de Acolhimento, uma modalidade de ensino da língua portuguesa voltada a essas comunidades.

3. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Por termos um crescente número de migrantes e refugiados em nosso território, várias entidades têm se mobilizado para oferecer cursos de português para que esses grupos se integrem à sociedade. Dentre essas entidades, destacam-se as universidades (ver MARQUES, 2018), instituições religiosas e de caridade (ver ANDRIGHETTI et al, 2017), além de escolas regulares (ver BULLA et al, 2017).

Em geral, essas pessoas estão em situação de vulnerabilidade e utilizam o português como língua estrangeira. Por isso, é necessária uma abordagem de ensino diferenciada. Cabe lembrar que, recentemente, a área de ensino de português para falantes não nativos passou a ser denominada Português como Língua Adicional (PLA).

Esse enquadramento leva em consideração qualquer língua que esteja no re-

pertório de um indivíduo que não seja a sua língua materna. Assim, desconstrói-se uma hierarquia que era muito comum até certo tempo, em que se rotulavam as línguas no repertório de um falante como *primeira língua*, *segunda língua*, *terceira língua* etc. Também se desconstrói a ideia de *língua estrangeira*. Peguemos, por exemplo, o caso dos surdos, que utilizam a Libras em suas comunidades, e dos indígenas, que utilizam suas próprias línguas em suas tribos. Muitos dos membros desses grupos tendem a conviver com a língua portuguesa junto com as suas "línguas maternas", mas caberia nos questionarmos se o português, de fato, poderia ser considerada uma língua estrangeira (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Nessa esteira, temos atualmente uma ramificação dessa modalidade mais voltada a migrantes e refugiados. Ela recebe o nome de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Institucionaliza-se, dessa forma, um contexto de ensino, pesquisa e extensão voltado a migrantes e refugiados através dos estudos linguísticos (MIRANDA; LOPEZ, 2019). Complementando, Grosso (2010, p. 74) toma o ensino de PLAc como prioritariamente voltado ao adulto migrante que

> aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Conforme Perna e Andrighetti (2019), a instrução dada a alunos de PLAc deve contemplar conhecimentos que vão além dos linguísticos. É preciso também pensar em atividades que possam integrar os alunos em práticas sociais e fazê-los refletir sobre o uso da língua. Dentre essas práticas, inclui-se, por exemplo, reconhecer oportunidades de trabalho, inscrever-se para vagas específicas, cuidar da saúde, pedir instruções na rua, entre outras inúmeras atividades do dia a dia.

Uma vez que os alunos sejam apresentados a essas práticas de maneira qualificada na sala de aula, a língua portuguesa os levaria a desenvolver práticas sociais em suas comunidades fora da sala de aula. Isso exigiria que os professores de PLAc refletissem sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre o porquê de aprendê-lo. Em suma,

é uma exigência saber quem são os alunos e por que estão ali.

Nesse sentido, na próxima seção, trazemos a ideia de apresentar uma temática e textos de um gênero um tanto diferenciados na sala de aula de PLAc: os textos de museus de ciências e tecnologia.

4. TRAZENDO OS MUSEUS DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PARA A SALA DE AULA DE PLAC: COMO E POR QUÊ?

Em um cenário ideal, as grandes descobertas da ciência – incluindo-se aí as informações relacionadas à área da saúde – e os avanços tecnológicos de nosso mundo deveriam estar ao alcance de todos. Essa democratização de conhecimentos, conhecida como Divulgação Científica (DC), nas palavras de Souza e Rocha (2015), tem por objetivo "garantir o acesso da população aos conhecimentos científicos e tecnológicos, considerando a relevância dos impactos da ciência e da tecnologia na sociedade e no ambiente" (p. 127).

A DC tem algumas características que a tornam única em vários aspectos. Por exemplo, quando se pensa em divulgar a ciência para uma determinada população, estamos falando em um tipo de comunicação que envolve um especialista e um leigo. Isso faz com que o enunciador (divulgador) tenha que tornar a linguagem mais acessível, evitando jargões e linguagem muito técnica para que o seu interlocutor entenda a informação (BUENO, 2010).

Por estarmos tratando de um indivíduo leigo, a DC pode apresentar um discurso pedagógico. Isto é, o texto – seja falado ou escrito – é pensado com o objetivo de apresentar e explicar uma novidade para quem ainda não a conhece.

Vários meios podem promover a DC, como, por exemplo, os jornais, as revistas, os noticiários. Mas um a que daremos especial atenção neste texto são os museus de ciências e tecnologia. Nas palavras de Wagensberg (2005), um museu de ciências [e tecnologia] seria um "espaço dedicado a despertar, nos visitantes, estímulos a favor do conhecimento e do método científico[45]".

Nesses espaços, os visitantes (crianças, professores, famílias, adultos e turistas em geral) são convidados a interagir com os itens da exposição para descobrir um mundo novo e adquirir conhecimentos a partir dessa interação, ou da simples apre-

45 Esse trecho foi adaptado por nós a partir do original em inglês: A Science museum is a space dedicated to providing a stimulus to scientific knowledge, the scientific method and scientific opinion.

ciação da exposição. Dessa interação, desenvolve-se o que é comumente chamado de “letramento científico”. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (Inep) define esse termo como

> A capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas.

Embora muitos museus se considerem inclusivos, ou seja, abertos para todos, uma variedade de razões pode dificultar o acesso a determinados grupos, por exemplo, os migrantes e refugiados. Dentre as razões para tal, podemos citar: a) o preço dos ingressos; b) a localização dos museus, que podem ser distantes de onde os indivíduos moram e/ou trabalham; c) o horário de funcionamento deles; d) a suposta falta de preparo dos profissionais que trabalham em museus para atender pessoas não proficientes na língua portuguesa; e) a linguagem apresentada nas exposições, entre outras razões.

Considerando a dificuldade de acesso de migrantes e refugiados a esse cenário de conhecimento, pode ser uma boa alternativa para o professor de PLAc tratar do assunto *Museus da Cidade*. O museu é um equipamento cultural e, embora não seja um item de consumo absolutamente necessário, pode contribuir para a inserção do migrante e refugiado na cultura local. Por essa razão, trazer textos de museus para a sala de aula pode ser uma alternativa para despertar o interesse do estudante.

Em meio a diferentes museus da cidade de Porto Alegre-RS, um que nos chama muito a atenção é o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT-PUCRS). Trata-se de uma instituição que é referência no Sul do Brasil, tendo ganhado vários prêmios nacionais. Sua missão é “gerar, preservar e difundir o conhecimento por meio de seus acervos e exposições, contribuindo para o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura” (PUCRS, 2018, p. 15). Ele desenvolve inúmeras atividades para divulgar as ciências e a tecnologia entre seu público, incluindo trabalhos de formação de professores, trabalhos com escolas, atividades com o cidadão comum, entre outras.

O MCT-PUCRS, em particular, tem em seu acervo diferentes tipos de exposições. Tem, por exemplo, as de longa duração, que são compostas por centenas de

experimentos interativos e exemplares de coleções científicas e didáticas de variadas temáticas (Biologia, Paleontologia, Física, entre outras). Além disso, há as itinerantes, que levam a proposta de divulgar as ciências a comunidades distantes de Porto Alegre. Por fim, há as temporárias, que tratam de assuntos ainda não muito difundidos nas exposições de longa duração, mas que dão mais agilidade ao tratar de assuntos relevantes no momento (PUCRS, 2018).

Um museu interativo – de ciências e tecnologia – pode despertar uma variedade enorme de sensações e um grande número de oportunidades de aprendizado e conhecimento. Essas oportunidades, se devidamente aproveitadas, podem transformar a maneira com a qual o indivíduo vê e interpreta a sua realidade. Isso acontece porque a ciência e a tecnologia têm cada vez mais relevância nas vidas das pessoas.

Como modelo de atividade a ser trabalhado na sala de aula de PLAc, trazemos um texto apresentado em uma exposição do MCT-PUCRS que trata do tema *Equilíbrio Corporal*. Acreditamos que, ao apresentar esse tema a alunos migrantes e refugiados, estamos promovendo a DC, tornando os alunos cidadãos ativos para que possam utilizar a informação científica a seu favor.

5. ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO DA LINGUAGEM

Para tornar a informação científica mais fácil de ser compreendida por indivíduos que não são proficientes em português, muitas vezes é necessário fazer diversas intervenções. Isso porque a linguagem científica pode ser bastante complexa em vários aspectos (tamanho da frase, vocabulário técnico, estruturas gramaticais complexas, entre outros). O texto original selecionado para o nosso plano de aula, intitulado *Equilíbrio Corporal*, tem algumas dessas características. Por isso, implementamos algumas estratégias para simplificá-lo. Algumas serão brevemente detalhadas na seção *Comentários sobre a Aula*. Entretanto, antes cabe mencionar alguns trabalhos relacionados à temática da facilitação da linguagem e simplificação textual.

Quando se trata de um texto escrito, podemos utilizar diversas estratégias para torná-lo mais simples. Silva (2018), por exemplo, ao estudar textos sobre o Transtorno do Estresse Pós-Traumático, uma condição de saúde bastante comum no Brasil, fez uso de várias estratégias de simplificação para que o leitor leigo pudesse melhor compreendê-los. O autor simplificou palavras, simplificou a informação, utilizou lin-

guagem mais direta, omitiu advérbios, entre outras estratégias.

Outro exemplo da área da saúde é o de Carpio (2017). A autora analisou o grau de dificuldade dos textos do Ministério da Saúde sobre a inalação do amianto e sobre as doenças provocadas por esse mineral em trabalhadores da indústria e da construção civil. Esses trabalhadores geralmente são leigos em assuntos relacionados à saúde. A autora constatou que os textos são, de fato, difíceis e sugeriu alternativas para simplificá-los. Assim, sugere evitar os termos técnicos ou, pelo menos, explicá-los quando for necessário usá-los. Também sugere o uso de frases mais simples e com ordem mais direta.

Ao abordar um tema relacionado à saúde, resgatamos algumas contribuições de Rudolph Flesch, um imigrante austríaco que imigrou para os Estados Unidos na década de 1940. Lá, viu que a realidade dos imigrantes era bastante complicada. Muitos, quando tinham acesso a serviços públicos de saúde, assessoria jurídica, entre outros serviços, não conseguiam compreender o que os textos diziam. Assim, Rudolph Flesch encabeçou um movimento que propunha que textos para imigrantes deveriam ser escritos em linguagem mais simples. Obteve tanto sucesso que hoje ele é uma referência nos estudos sobre simplificação de textos e facilitação da linguagem.

Prosseguimos, então, com uma sugestão de atividade a ser trabalhada na sala de aula de PLAc.

6. SOBRE NOSSA SUGESTÃO DE ATIVIDADE (QUE ESTÁ MAIS ADIANTE)

A sugestão de atividade que apresentamos neste capítulo aborda as terminologias constantes em textos de museus em sala de aula. Inúmeras vantagens de se trabalhar com esse tipo de texto podem ser apontadas: a) pode apresentar ao professor de PLAc um gênero textual que não é comumente trabalhado na sala de aula de idiomas; b) pode enriquecer o vocabulário dos alunos migrantes e refugiados; c) pode municiar os alunos a estarem melhor preparados para lidar com questões de saúde em suas vidas, entre outras.

Em um cenário ideal, a atividade faria parte de um bloco temático em que se abordariam temas relacionados à saúde. Uma vez que as dificuldades da linguagem podem ser apresentadas em várias esferas, nesse bloco temático poder-se-ia trabalhar com outros tipos de textos. Como exemplo, podemos mencionar as bulas de re-

médio, que podem conter várias terminologias, além de uma estrutura que pode ser considerada complexa.

Outra unidade poderia incluir uma atividade de *role-play* (simulação) de uma consulta com um médico ou enfermeiro em uma unidade de saúde. Nesse caso, encorajar-se-iam os alunos a reportar seus problemas de saúde ao profissional, apresentando-se, ao mesmo tempo, os modos de dizer específicos dessa área.

Cabe também mencionar que vários recursos podem ser utilizados como suporte, tais como dicionários, glossários etc. Esses recursos podem auxiliar não apenas o aluno, mas também o professor, já que poderia trazer mais dinamismo à aula, visto que daria ao aluno mais autonomia para esclarecer suas dúvidas pontuais de vocabulário.

No que tange aos materiais, entretanto, há de se ter bastante sensibilidade na seleção. Conforme trazido por Perna e Andrighetti (2019), devemos ter em mente quem são nossos alunos e as razões pelas quais estão em uma aula de PLAc. Assim, o trabalho com temáticas recorrentes na vida desses alunos seria uma boa alternativa.

Vemos que muitos textos de DC contêm terminologias e, muitas delas, podem ser difíceis de serem compreendidas, inclusive por um nativo do Brasil. Dessa forma, para que esses alunos possam tirar proveito de uma boa leitura, entendemos que explorar esses termos para que o conceito a que se referem fique claro é o mínimo que pode ser feito. Logo, trazemos a ideia de fazer com o que o aluno desenvolva um glossário próprio de termos de variadas temáticas. No caso específico, a temática é o equilíbrio corporal.

A ideia de se trabalhar os termos técnicos em sala de aula não é novidade. No Brasil, temos trabalhos de alguns autores, tais como Fadanelli (2017), que criou uma metodologia específica para trabalhar as terminologias na aula de inglês com alunos de Eletrotécnica. Assim como o dela, temos o trabalho de Fromm (2020), que se utilizou de séries televisivas para compilação e definição dos termos. O nosso trabalho, entretanto, não tem intenção de estabelecer um marco ou uma metodologia nova para o trabalho com termos em sala de aula. Trata-se apenas de uma singela atividade que poderá ou não ser reaproveitada em alguma metodologia de produção de glossários como atividade de aula.

PARA SABER MAIS

ACNUR. **Cartilha para Refugiados no Brasil**. Planos de aula de português como língua de acolhimento.
Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Cartilha-para-Refugiados-no-Brasil_ACNUR-2014.pdf.

BRASIL. CELPE-BRAS. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Site oficial com provas anteriores do exame.
Disponível em: http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras.

DINIZ, I. C. S.; CRUZ J. M. **Elaboração de Material Didático para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento**: Parâmetros e Perspectivas. **The Especialist**, v. 32, n. 2, 2018.
Itens a levar em consideração para a preparação de materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento.

FERREIRA, L. P. et al. (Orgs.). **Língua de Acolhimento**: Experiências no Brasil e no Mundo. Belo Horizonte: Mosaico, Produção Editorial; 2019.
Material de referência com artigos sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento.

PUCRS. **Museu de Ciências e Tecnologia**. Site oficial.
Disponível em: http://www.pucrs.br/mct/. Um pouco mais sobre o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS.

7. MAIS COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE SUGERIDA

Acreditamos que o professor de PLAc deve explorar ao máximo todas as oportunidades de fala por parte dos alunos. Essas atividades devem aparecer em vários momentos ao longo da aula. Desse modo, a aula começaria com uma atividade de motivação inicial (*warm-up*) em que os alunos responderiam, em duplas, a algumas perguntas sobre seus hábitos alimentares, seus cuidados de saúde, entre outras coisas (Exercício 1).

Salientamos que é muito importante que o professor interaja como um facilitador, e não como um detentor de todo o conhecimento. Ao incentivar os alunos a interagirem entre si, o foco da aula se desloca do professor para o aluno, reduzindo o tempo de fala do professor e aumentando o do aluno. Entretanto, o professor deve atentar para os erros produzidos pelos estudantes. Sugerimos que a correção seja feita na hora, pois contribuiria para não perpetuar erros na produção dos aprendizes. Da mesma forma, sugerimos que o professor também valorize os alunos pelos seus acertos e esforços.

Em seguida, apresentamos como podemos tratar do tema da Acessibilidade Textual e Terminológica de modo a tornar o aluno protagonista de sua própria aprendizagem. Pedimos aos alunos que leiam a versão original (A) do texto *Equilíbrio Corporal* e circulem as palavras que não entenderam (Exercício 2). Após a leitura dessa versão, os estudantes leriam a versão simplificada (B) do mesmo texto (Exercício 3).

A versão B contém linguagem menos técnica e explicações para alguns termos logo na sequência em que aparecem. Essa estratégia é chamada de paráfrase explanatória (TCACENCO, 2019; CIAPUSCIO, 1998). Nessa versão, foram omitidos alguns advérbios e algumas ocorrências de voz passiva. Também foi utilizada linguagem menos erudita e menos técnica.

Daí, os alunos compararam as duas versões dos textos e, consequentemente, muitas das dúvidas de vocabulário que tivessem seriam sanadas ao olharem a versão mais simples. Em seguida, eles selecionariam os termos que achassem relevantes para seu conhecimento e montariam seu próprio glossário, conforme o Exercício 4. Cabe salientar que a definição terminológica, ou seja, o significado do termo, seria produzido pelo próprio aprendiz. Desse modo, os estudantes estariam melhor preparados para consumir textos relacionados a essa temática, além de incrementarem seu

vocabulário.

Após esse momento, os alunos responderiam a questões de leitura e compreensão dos textos que acabaram de ler (Exercício 5). Sugerimos que, para que se maximizem as oportunidades de produção oral, eles escrevam suas respostas na folha e as compartilhem em duplas. Assim, um aluno também auxiliaria o outro.

Por fim, teríamos mais uma atividade que envolveria a produção escrita e oral, além da leitura. Os alunos deveriam, em trios, montar um cartaz – ou pelo menos um esboço – em que falariam sobre os benefícios de se beber água e outros líquidos para a saúde (Exercício 6). Deveriam utilizar os termos aprendidos na sala de aula nesse dia, além de utilizar imagens, entre outras coisas. Dessa maneira, o trabalho em grupo poderia reforçar o aprendizado.

Obviamente, essa é apenas uma atividade em meio a outras que o professor de PLAc pode trabalhar, utilizando o tema do equilíbrio corporal como tópico principal. Embora não tenhamos incluído nenhuma atividade de compreensão auditiva, vemos que elas são muito importantes. Logo, o professor poderia, por exemplo, se houver recursos disponíveis na escola, trazer alguns trechos de áudios, *podcasts* ou vídeos para que os alunos respondam a perguntas e discutam entre si. Sugerimos trechos curtos, tanto de áudios como de vídeos, pois textos orais muito longos tendem a ser cansativos, além de desviarem a atenção dos alunos.

No plano de aula apresentado, os alunos começariam o cartaz na sala de aula, mas terminariam em casa. Acreditamos que o professor jamais deve se esquecer de dar tarefas de casa. Essas atividades ajudam os alunos a consolidarem seus conhecimentos fora da sala de aula. Caso contrário, as únicas oportunidades de aprendizado seriam nas poucas horas em que têm aulas de português na semana – geralmente uma ou duas horas. Num cenário ideal, o cartaz, quando pronto, seria afixado nas dependências da escola ou instituição onde o curso ocorre, ou mesmo em sua comunidade.

8. SEGUINDO EM FRENTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A informação científica deve estar ao alcance de todos. Muitas vezes há de se facilitar a linguagem para que essa informação alcance determinados públicos, e por variadas razões. No caso dos migrantes e refugiados, um dos maiores empecilhos é a linguagem. Conforme pode se observar, nos materiais explicativos e em várias car-

tilhas do Ministério da Saúde, a linguagem apresentada tende a ser complexa e impor dificuldades, não apenas a imigrantes e refugiados, mas também a nativos brasileiros. Nessa perspectiva, nossa iniciativa apresentou uma maneira de se trabalhar com terminologias na sala de aula para que as ciências e a tecnologia estejam mais facilmente acessíveis a variados públicos. Assim, é importante pensar-se sobre os modos de promoção da ATT, já que pode ser através dela que alguns conceitos relacionados a certos termos podem se fazer compreendidos. Essa contribuição, a nosso ver, é mais do que bem-vinda na sala de aula de PLAc.

Esperamos que tanto o cenário da unidade de ensino quanto a proposta de uma atividade pontual possam servir de insumo ao professor interessado em atuar no contexto de PLAc. Nesse sentido, a temática da DC pode ser abordada na sala de aula para que os alunos exerçam a sua cidadania também fora dela. O exemplo trazido com a nossa atividade ilustra esse ponto, uma vez que os cuidados com a saúde devem ser essenciais na vida de um migrante ou refugiado.

Além do mais, esperamos que os gestores educacionais de programas de PLAc – e também de PLA – estejam atentos para as inúmeras possibilidades que o uso de textos de museus, não somente os de ciências e tecnologia, podem oportunizar na sala de aula.

Embora um dos princípios fundamentais do ensino de PLAc seja a satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência do aluno migrante ou refugiado, vemos que a atividade de ensino sugerida, em certa medida, vai ao encontro dessas necessidades. Por exemplo, em se tratando do equilíbrio corporal, questões como a manutenção de uma dieta saudável e a promoção de exercícios físicos poderia ser incorporada às rotinas dos alunos.

Entendemos que muitos dos professores que hoje ensinam migrantes e refugiados em nosso país não têm formação específica para ensinar idiomas a esses indivíduos. Muitos podem atuar como professores de língua inglesa ou espanhola como línguas adicionais ou de língua portuguesa como língua materna. Consequentemente, podem não ter tanto conhecimento a respeito das especificidades desse grupo específico. Visto isso, o material apresentado neste artigo pode servir de ponto de partida para esse professor “deslocado”, mas que, ao mesmo tempo, quer aprender um pouco mais sobre essa modalidade de ensino.

Por fim, esperamos que nosso trabalho possa contribuir para com o desenvolvimento de uma política nacional de acolhimento para migrantes e refugiados. Visto que tentamos alertar para um fato que é muitas vezes ignorado – o acesso dessas comunidades às informações científicas –, alguma menção sobre a DC em políticas linguísticas relacionadas a essas comunidades será de grande serventia.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Nova Iorque, EUA: ACNUR, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

ANDRIGHETTI, G. H.; PERNA, C. B. L.; PORTO, M. M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, p. 191, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP. Definição de letramento científico. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Asma**. Disponível em: https://saude.gov.br/saude-de-a-z/asma. Acesso em: 30 jul. 2020.

BUENO, W. C. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1-12, 2010.

BULLA, G. S. et al. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, v. 32, p. 1-14, 2017.

CARPIO, P. M. S. **Abaixando o cocho**: adaptação de textos sobre doenças causadas pela inalação de amianto destinados para o público leigo. 2017. 106 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CAVALCANTI, L. et al. **Resumo Executivo**. Imigração e refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CIAPUSCIO, G. E. La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. **Organon**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 43-65, 1998.

FADANELLI, S. B. **Terminografia didático-pedagógica**: metodologia para a elaboração de recursos voltados ao Ensino de Inglês para fins específicos. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FROMM, G. Por uma terminografia pedagógica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo. v. 49, n. 2, 1978, p. 761-776, 2020.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2018: Resultados preliminares. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view. Acesso em: 11 jul. 2020.

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil**: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2018.

MIRANDA, Y. C. C.; LOPEZ, A. P. A. Considerações sobre a Formação de Professores no Contexto de Ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: FERREIRA, L. P. et al. (Orgs.). **Língua de Acolhimento**: Experiências no Brasil e no Mundo. Belo Horizonte: Mosaico, Produção Editorial, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

PERNA C. N. L.; ANDRIGHETTI, G. H. As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer? In: FERREIRA, L. et al. (Orgs.). **Língua de Acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p. 141-170.

PUCRS. **Museu de Ciências e Tecnologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. 59 p. Publicação bilíngue.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2009.

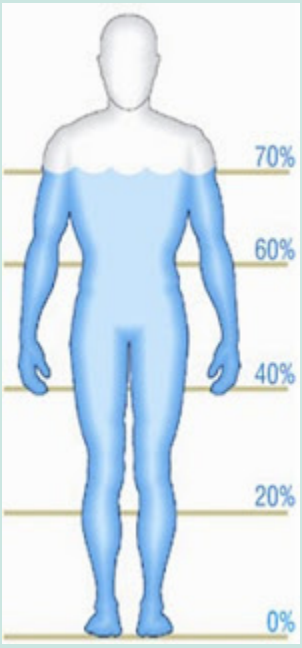
SOUZA, P. H. R.; ROCHA, M. B. Caracterização dos textos de divulgação científica inseridos em livros didáticos de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20 (2), p. 126-137, 2015.

TCACENCO, L. M. Análise do tratamento terminológico dos textos do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS e sua relação com a Situacionalidade. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 59, p. 347-369, out. 2019.

WAGENSBERG, J. The “total” museum, a tool for social change. **História, Ciências, Saúde Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, supl., p. 309-321, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/14.pdf.

IDEIAS PARA O PROFESSOR

SUGESTÃO DE MATERIAL PARA USAR



Equilíbrio Corporal

1. Em duplas, responda às perguntas a seguir:

a) O que você geralmente come no seu dia a dia?

b) Quais comidas você comia no seu país que você não come aqui?

c) Você vai ao médico com frequência? Quando foi a última vez que você foi?

d) Você faz exercícios físicos? Com que frequência? Onde você faz?

e) De maneira geral, você considera sua vida saudável?

2. Leia a Versão A do texto abaixo sobre o equilíbrio corporal e circule as palavras difíceis:

Versão A

Para manter-se funcionando adequadamente, o corpo humano precisa que o nível de seus fluidos permaneça em equilíbrio. Por isso, além de ingerir líquidos permanentemente, é também indispensável expeli-los. Esse processo é chamado de homeostasia.

Você sabia?

– O corpo do homem possui de 5 a 6 litros de sangue, já o da mulher, de 4 a 5 litros.

– À medida que o ser humano envelhece, a quantidade de líquidos do corpo diminui. Isso ocorre, em parte, devido ao aumento da quantidade de gordura.

– O sangue que circula no corpo humano completa seu ciclo a cada minuto, se a pessoa estiver em repouso. Se ela estiver em intensa atividade física, o

ciclo completo pode ocorrer seis vezes a cada minuto.

– A saliva é composta por 99,5% de água e 0,5% de solutos (sódio, potássio, bicarbonato, ureia, enzimas digestivas etc.).

– Uma pessoa adulta é capaz de produzir de 1 a 1,5 litro de saliva por dia.

– O ar também é um fluido. Um adulto saudável, em repouso, respira aproximadamente 12 vezes por minuto e a cada inspiração e expiração, cerca de meio litro de ar entra e sai de seus pulmões.

– Em locais com climas muito quentes ou durante atividades físicas intensas, o corpo humano pode perder de 1 a 2 litros de água por hora pelo suor.

– Em caso de problema intestinal, um indivíduo pode perder litros de água por meio das fezes.

– A perda de água pela urina pode variar de meio litro por dia, em um organismo desidratado, até 20 litros por dia, em um indivíduo que ingere muita água.

3. Compare a Versão A do texto que você leu com a Versão B, a seguir. Veja se você consegue compreender as palavras difíceis que havia circulado:

Versão B

Para continuar funcionando de maneira correta, o corpo humano precisa que a sua quantidade de líquidos esteja em um nível adequado. Por isso, além de beber líquidos sempre, é também importante colocá-los para fora. Esse ***é um*** *processo que recebe o nome de homeostasia.*

Você sabia?

– O corpo do homem tem de 5 a 6 litros de sangue. O da mulher, de 4 a 5 litros.

– Quando o ser humano fica mais velho, a quantidade de líquidos do corpo fica menor. Isso acontece por causa do aumento da quantidade de gordura.

– O sangue que circula no corpo humano leva um minuto para percorrer todo o corpo, se a pessoa estiver relaxada. Se ela estiver muito agitada, o ciclo completo pode acontecer seis vezes a cada minuto.

– A saliva é formada por 99,5% de água e 0,5% de outros elementos. Entre eles, temos sódio, potássio, bicarbonato, ureia (uma substância que encontramos no xixi), enzimas digestivas (substâncias que "quebram" os alimentos dentro do nosso corpo), etc.

– Uma pessoa adulta consegue produzir de 1 a 1,5 litro de saliva por dia.

– O ar também é um fluido. Um adulto saudável, relaxado, respira, mais ou menos, 12 vezes por minuto. A cada vez que entra ar e sair ar de seu corpo, cerca de meio litro de ar entra e sai de seus pulmões.

– Em lugares com climas muito quentes ou quando você estiver muito agitado, o corpo humano pode perder de 1 a 2 litros de água por hora pelo suor.

– Em caso de problema nos intestinos, uma pessoa pode perder litros de água junto com o cocô.

– A perda de água pelo xixi pode variar de meio litro por dia, nos momentos em que seu corpo não tem tanta água, até 20 litros por dia, em uma pessoa que bebe muita água.

4. Agora faça uma lista das palavras que você achou difícil e coloque seu sinônimo. Veja o exemplo:

Palavra	**Sinônimo**
Fezes	Cocô
Fluído	Líquido

5. Responda às perguntas abaixo. Escreva suas respostas na folha e, depois, compare com as de seu colega:

a) O que é homeostasia? _____

_____

b) Por que, quando ficamos mais velhos, a quantidade de líquidos fica menor? _____

_____

c) De que é formada a saliva? _____

_____

_____

d) Quanto de água podemos perder com o xixi? _____

_____

_____

6. Em trios, montem um cartaz explicando os benefícios de se beber água e outros líquidos para a saúde. Utilizem os termos que vocês aprenderam na aula de hoje. Também usem desenhos e imagens. Quando estiver pronto, vocês devem apresentar o cartaz nos corredores da escola ou na comunidade. Vejam:

Beba água todos os dias.

***Água faz bem** porque...*

CAPÍTULO 8

LINGUAGEM JURÍDICA DIRIGIDA AO CIDADÃO: ALTERNATIVAS PARA MEDIAR A COMUNICAÇÃO

Ester Motta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG-Letras/UFRGS
estermottac@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Prezado leitor, você, algum dia, já recebeu um documento da Justiça e ficou sem saber o que fazer por não entender nada do que estava escrito nele? Se sua resposta é não, então você é um privilegiado. Afinal, isso não é o que acontece com muitos outros cidadãos brasileiros. É o caso da história do Sr. Luís, narrada no texto que ficou em 2º lugar (Categoria Estudante) em concurso promovido pela Associação Brasileira de Magistrados (AMB) em 2005. O autor desta história é Pedro Carvalhaes Vieira, de Belo Horizonte, e o título do seu trabalho é *Com complexidade não há igualdade*.

Nessa história, o Sr. Luís perdeu um filho num acidente de trabalho por culpa da empresa onde esse filho trabalhava. O rapaz morreu após cair de um andaime enquanto trabalhava como pedreiro na construção de um prédio. O Sr. Luís entrou na Justiça para pedir uma indenização pela morte desse filho, pois ficou provado que o andaime tinha defeito.

Na audiência (reunião) em que seria decidido o caso do Sr. Luís, lá pelas tantas, ele ouviu o juiz dizer: ***Data venia**, senhores, creio que depois de ouvir um argumento tão **arietino** em relação ao **inopinado óbito** do jovem trabalhador, não haverá outra solução, que não seja o **deferimento** do pedido de seus pais. O **aresto** não pode mais ser **procrastinado**! **Fiat justitia**! – disse o magistrado em tom profético*.

O Sr. Luís, um homem simples, com menos de quatro anos de frequência à escola, entendeu muito pouco essas palavras do juiz. E a história segue narrando a indignação do Sr. Luís em não poder compreender, sem a ajuda de um advogado, o que a Justiça estava decidindo a respeito do seu caso.

O caso do Sr. Luís, embora seja uma ficção, é um dos muitos exemplos a demonstrar o quanto a linguagem dos textos do mundo jurídico é difícil para o cidadão comum. E o mais incrível é que as decisões judiciais são para resolver problemas do cidadão comum. A Justiça existe para resolver os conflitos entre pessoas das mais variadas condições – pobres, ricas, letradas, não letradas etc. –, no entanto parece não ser acessível a todas essas pessoas.

A Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), em 2004, encomendou uma pesquisa ao Ibope para verificar qual era a imagem do Judiciário entre os cidadãos brasileiros. Um dos resultados foi o seguinte: "a imagem do Judiciário é a de uma *cai-*

xa preta, misteriosa, pouco acessível ao indivíduo comum e com segredos que apenas os juízes podem decodificar"[46].

Veja, prezado leitor, que isso foi em 2004. E parece que de lá para cá a situação não mudou muito. É o que podemos perceber nessa manifestação, no ano de 2018, do escritor Luís Fernando Veríssimo, em uma de suas crônicas de jornal:

> Nada como acompanhar debates jurídicos para aprender a linguagem esotérica com que os juristas se comunicam. Imaginei que se poderia usar *legendas em português* para o que eles estão dizendo. Mas desconfio que, reduzidos a uma *língua inteligível*, os textos perderiam sua função principal, que é a de nos engabelar (VERÍSSIMO, 2018, p. 4, grifos nossos).

Diante desse cenário, pretendo, neste artigo, trazer alguns dados da minha pesquisa de doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre a complexidade da linguagem jurídica. Nessa pesquisa, analiso e descrevo a linguagem empregada nas Sentenças[47] dos Juizados Especiais Cíveis (JECs) do Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul (PJRS). Minha ideia com este trabalho é verificar o quanto os textos dessas Sentenças podem ser compreendidos por cidadãos com pouca escolaridade e pouca experiência em leitura, representados por brasileiros adultos com até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Depois, com base nos dados dessa descrição, pretendo verificar como, pela simplificação linguística, poderei auxiliar a promover uma maior *Acessibilidade Textual e Terminológica* (ATT) dessas Sentenças. A simplificação linguística, como você já viu em outros capítulos deste livro, pode ser considerada uma forma de tradução, e o nome que se dá a ela é *tradução intralinguística* – tradução que se faz dentro de uma mesma língua (JAKOBSON, 1959; ZETHESEN, 2009). A ATT representa um novo tópico de estudos linguísticos com o objetivo de promover a facilitação da compreensão por parte de leitores adultos de escolaridade limitada. Por fim, pretendo também apresentar orientações em uma "Cartilha de redação de Sentenças facilitadas para leigos". Essa cartilha será destinada a profissionais que lidam com a escrita – ou com

46 Disponível em: https://www.conjur.com.br/2004-out-13/imagem_judiciario_detalhada_pesquisa_ibope. Acesso em 10 abr. 2019.

47 Quando nos referimos às sentenças dos JECs, grafaremos com iniciais maiúsculas, para diferenciá-las das outras acepções dadas a essa palavra, tal como o significado de frase.

a leitura – das Sentenças dos JECs e a todos que tenham interesse na temática.

Além desses dados da minha pesquisa, no final deste artigo proponho algumas atividades práticas que poderão ser aplicadas na sua sala de aula, prezado leitor. Antes disso, porém, vou falar um pouquinho sobre os JECs, de onde retiro as Sentenças que analiso em minha pesquisa.

Os JECs foram criados em 1995, pela Lei n. 9.099, para resolver conflitos que não dependem de perícias e provas mais elaboradas e que tenham como valor de causa até 40 salários mínimos vigentes. Ou seja, os JECs foram criados com o objetivo de ampliar o acesso do cidadão à Justiça. O artigo 2º da Lei n. 9099/95 estabelece: "O processo orientar-se-á pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível, a conciliação ou a transação" (BRASIL, 1995). E como aqueles que trabalham no mundo do Direito entendem esses princípios?

O princípio da oralidade significa que, na prática dos atos processuais dos JECs, a comunicação oral é a que manda: qualquer pessoa pode fazer o seu pedido de forma oral na Secretaria do Juizado. Mas isso não significa que esses atos não sejam documentados por escrito. Os princípios da economia processual e da celeridade buscam a rápida solução do conflito mediante procedimentos com menor complexidade e menor tempo de tramitação. E os princípios da simplicidade e da informalidade, segundo Piske (2012), pretendem diminuir a quantidade de materiais juntados ao processo.

E quanto à linguagem empregada nas Sentenças dos JECs, foco do nosso estudo aqui? Parece que nem sempre ela atende a esses princípios do art. 2º da Lei 9.099/95. Vejamos o exemplo a seguir, retirado de uma Sentença dos JECs:

> Por fim, ***improcede*** o ***pleito*** relativo aos ***lucros cessantes***, pois não há como se evidenciar o prejuízo decorrente do acidente, neste particular. ***Deveras*****,** *sequer* há prova segura da profissão da autora, pois a ***prova testemunhal*** é frágil nesse sentido, ***quanto menos*** dos valores que deixou de lucrar, ***mormente*** em se considerando que o único documento ***acostado*** se refere a um pedido de valor ***ínfimo*** (fl. 55), de modo a se impor a rejeição deste requerimento (Processo nº 015/3.14.0000039-0 – RIO GRANDE DO SUL, 2015, grifos nossos).

Como veremos daqui a pouco neste capítulo, as palavras que colocamos em negrito no trecho acima não são muito comuns aos cidadãos brasileiros, principalmente àqueles com pouca escolaridade e pouca experiência em leitura. Além disso, a segunda frase do trecho tem 53 palavras. Frases desse tipo também comprometem a compreensão.

Apesar de toda essa situação, muitos outros profissionais do Direito e instituições ligadas ao Judiciário brasileiro pensam que a linguagem jurídica deve ser acessível a todos, e não um privilégio de poucos. Cunha (2018) acredita que a simplicidade, além de buscar um menor formalismo, está no emprego de "uma linguagem que preze a clareza em oposição a termos exageradamente técnicos, o que se pode extrair do próprio critério da informalidade". A ministra Ellen Gracie Northfleet, em seu discurso de posse na Presidência do Supremo Tribunal Federal no dia 27 de abril de 2006, assim se manifestou:

> Que a sentença seja compreensível a quem apresenta a demanda e se endereça às partes em litígio. A decisão deve ter caráter esclarecedor e didático. Destinatário do nosso trabalho é o cidadão jurisdicionado, não as academias jurídicas, as publicações especializadas ou as instâncias superiores (NORTHFLEET, 2006, p. 1).

Nesse mesmo sentido, a AMB, em 2005, lançou uma campanha nacional pela simplificação da linguagem do Judiciário. Dessa campanha, resultou a edição de um manual com explicações sobre o funcionamento da Justiça e com um glossário de expressões jurídicas. Na apresentação desse manual, assim se manifesta a AMB: "A Justiça deve ser compreendida em sua atuação por todos e especialmente por seus destinatários. Compreendida, torna-se ainda mais imprescindível à consolidação do Estado Democrático de Direito (AMB, 2007, p. 4)".

Saliento, porém, que, apesar de todas essas iniciativas e de tudo que já se escreveu sobre a necessidade de simplificar a linguagem da Justiça, os resultados hoje ainda são muito poucos. E é nesse contexto todo que pretendo, com minha pesquisa, trazer dados mais concretos e práticos para ampliar o acesso à Justiça com propostas de simplificação linguística.

Feita essa pequena introdução para situar você em relação à minha pesquisa, vou tratar um pouquinho sobre as bases teóricas dos meus estudos. O meu trabalho se apoia em diversas áreas relacionadas com os Estudos da Linguagem: Linguística Textual, Psicolinguística, Linguística de *Corpus*, Estudos do Léxico, Terminologia e Estudos do Texto Especializado, Acessibilidade Textual e Terminológica e Tradução Intralinguística.

Como em outros capítulos deste livro muitas dessas áreas já foram trabalhadas, vou centrar minha fala aqui nos estudos que tratam da Terminologia e das Linguagens Especializadas, caso da linguagem jurídica. Você já deve ter lido algo sobre esse tema em algum dos capítulos anteriores.

2. A TERMINOLOGIA

Quando empregamos a palavra *terminologia*, podemos pensar em coisas como: a) a matéria, a disciplina que estuda os termos (palavras especializadas) de uma determinada atividade humana – quando uso um T maiúsculo; b) o conjunto desses termos, ou seja, o conjunto de palavras especializadas utilizadas para denominar os conceitos de uma área do conhecimento humano. E, também, podemos pensar numa questão prática, que se refere à produção de dicionários, glossários especializados que só serão bem elaborados com os subsídios dos estudos terminológicos.

A *Terminologia*, como disciplina, tem sua origem na Teoria Geral da Terminologia (TGT), com os trabalhos do engenheiro Eugen Wüster, nos anos de 1930. Essa teoria nasceu com a intenção de normatizar os termos empregados nas áreas do conhecimento humano, de modo que, em todos os lugares do mundo, a mesma expressão se referisse ao mesmo conceito.

Porém, com o avanço dos estudos linguísticos e terminológicos, a TGT sofreu críticas de outros estudiosos, e novas vertentes teóricas surgiram. Essas novas correntes teóricas passaram a ver o termo “técnico” como um elemento que pode sofrer variação e que pode ser analisado por vários ângulos, como o cognitivo, o linguístico, o social etc. Como exemplo de variação de termos, temos o caso de *embargos de declaração* e *embargos declaratórios*, duas designações para um mesmo tipo de processo. E, como exemplo do comportamento das palavras conforme o contexto em que se inserem, temos a palavra *sentença*. *Sentença* é uma palavra comum, mas, no mundo

jurídico, passa a significar o texto que representa a decisão do juiz a respeito de um fato que lhe é dado julgar; e, na gramática, é uma espécie de frase.

No caso da minha pesquisa, como eu não estou preocupada apenas com as terminologias, mas também em como elas se apresentam nos textos das sentenças dos JECs, vou me apoiar nos estudos de Terminologia de perspectiva textual. Esses estudos partem do princípio de que o texto especializado é o instrumento e, ao mesmo tempo, o resultado da atividade comunicativa exercida no âmbito de uma área especializada (HOFFMANN, 2015).

E as Sentenças dos JECs encaixam-se nessa visão de texto, pois é por meio delas (como instrumento) que se dá uma decisão (como resultado) a um conflito levado aos Juizados Especiais. Além disso, essas Sentenças têm um autor e um destinatário. O autor é o juiz, que vai empregar o "seu estilo", como dizem por aí, para escrever o seu texto-sentença. O destinatário é o cidadão que levou seu caso à Justiça com a esperança de ver seu problema resolvido. E esse cidadão talvez não consiga compreender o "estilo" da redação do juiz na Sentença.

Feitas essas breves considerações sobre as terminologias, sobre a Terminologia e a corrente que embasa a minha pesquisa, na próxima seção passarei a tratar da linguagem jurídica.

3. A LINGUAGEM ESPECIALIZADA DO DIREITO

Cornu (1990, p. 15), um famoso professor francês e criador da linguística jurídica, afirma que a linguagem jurídica é um uso particular da língua comum em cada país. Assim, aqui no Brasil, por exemplo, a linguagem utilizada pelos profissionais do Direito, mesmo sendo parte da língua que utilizamos todos os dias, apresenta alguns traços que a diferenciam e a tornam uma linguagem de especialidade. E isso também acontece com a linguagem usada pelos profissionais da Economia, da Medicina e de outros campos do saber. Esses traços específicos a essas linguagens se apresentam, por exemplo, no tipo de palavras empregadas, no tipo de frase, no tipo de texto etc.

Segundo Hoffmann (2015, p. 91), uma "linguagem especializada é [...] a totalidade dos meios linguísticos que são utilizados em uma área da comunicação delimitada por uma especialidade para garantir que as pessoas ativas nessa área se entendam". Para esse autor, as linguagens especializadas não se relacionam apenas

com o conjunto de termos das áreas do conhecimento, mas também com os gêneros textuais (tipos de textos) empregados pelas pessoas que atuam nessas áreas específicas do conhecimento humano.

Essa questão de gêneros textuais é abordada por muitos autores, entre eles Bakhtin (2006) e Swales (1990). Os dois veem os gêneros textuais como eventos com propósitos comunicativos específicos. Bakhtin (2006), por exemplo, diz o seguinte:

> [o] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006, p. 261-262).

Swales, além da questão dos gêneros textuais, traz a noção de comunidades discursivas. Para esse autor, as comunidades discursivas podem ser entendidas como um grupo de pessoas que trabalham juntas e com objetivos comuns. Essa comunidade produziria um conjunto de gêneros textuais no dia a dia do seu trabalho. É o caso do mundo jurídico, em que documentos como Petição Inicial, Contestação, Sentença e muitos outros cumprem uma função específica. A petição inicial é o texto redigido por um advogado, em nome do seu cliente, para pedir algo na Justiça. A contestação é o texto redigido pela pessoa contra quem é dirigida a petição inicial. A sentença seria o texto que traz a decisão do juiz sobre um conflito que lhe é solicitado examinar.

Aplicando essa noção de comunidade discursiva no mundo jurídico, também podemos observar o quanto a linguagem, nessa área do saber, é usada como forma de autoridade ou prestígio social. E muito já se escreveu sobre isso. Santana (2017)

afirma que a “elitização da linguagem empregada (verbal ou não verbal) é uma das principais causas da segregação do conhecimento jurídico e do acesso à justiça”. Segundo essa autora, a transformação da linguagem jurídica para facilitar o acesso à Justiça mexe com “a vaidade historicamente construída e intocada de muitos membros desse universo”.

É essa também a percepção de Lages (2012, p. 203), para quem iniciativas como a da AMB, citadas na introdução deste artigo, são louváveis, mas acabam esbarrando na independência dos juízes, que só seguirão a orientação se quiserem.

Ainda nesse sentido, temos as palavras de Adilson Carvalho:

> Por ter consciência da importância do grupo de que fazem parte, aqueles que têm o privilégio de pertencerem ao mundo jurídico fazem de tudo para que esse mundo sagrado não seja profanado pela presença dos não-iniciados. [...] Nesse processo de violência simbólica que “protege” o mundo jurídico do acesso de grande parte da população, nada é tão eficaz quanto a linguagem jurídica (CARVALHO, 2017, p. 1).

Essa postura por parte da comunidade discursiva jurídica em relação à linguagem começa já nos primeiros momentos da formação acadêmica. Vejam a explicação de Santana (2017):

> Se é por meio da ideologia que o jurista se empenha em construir a sua linguagem rebuscada, é por meio da leitura dos livros de Direito que o mesmo operacionaliza e aprende a desenvolver tal formação linguística. Sendo a palavra o principal instrumento de trabalho do jurista, é por meio da leitura que ela é absorvida, para posteriormente ser expelida nos instrumentos de comunicação do Direito. [...] Poucos são os autores, na área do direito, que conseguem desenvolver em suas obras, mesmo nos manuais, uma linguagem menos carregada, menos “tecnicamente correta” e comunicativamente ineficaz. Esse problema, no entanto, parece não ser percebido por boa parte dos juristas, em especial os mais novos, que se deslumbram com a possibilidade de reproduzir esse falso eruditismo em seus discursos, textos e mesmo nas conversas mais informais possíveis.

Eu trabalhei durante trinta anos no Judiciário gaúcho e vi o quanto isso acontece realmente. São poucos aqueles que se dispõem a mudar a forma como redigem seus textos do mundo jurídico. Ainda hoje se encontram textos como o que segue:

> Alforriado o exame, de prima, alvoraça-se que, sem enganos, à sobra da prescrição, a decretação da extinção do processo deu-se por ato voluntário do juiz.

Considerando essa situação, resolvi, na minha pesquisa, partir do produto final, as Sentenças dos JECs. Minha ideia, então, é propor, com base nos resultados de minhas análises, escritas simplificadas e acessíveis ao nosso leitor-alvo. Essas reescritas também servirão para criar um guia de sugestões de redação facilitada aos que trabalham com esse tipo de texto.

Espero que o que escrevi até aqui possa ter ajudado você, prezado leitor, a saber de onde surgiu a ideia da minha pesquisa, de onde ela retira as suas bases teóricas e onde ela pretende chegar. Agora, vou falar um pouquinho sobre um dos estudos-piloto que realizei até o momento. Vou dar a ele o nome de Estudo-Piloto 2. Estudos-piloto são estudos realizados com poucos dados, mas projetando a pesquisa como um todo. Eles ajudam muito o pesquisador a ver o que pode ser mantido e o que pode ser alterado na continuidade da pesquisa.

Vamos, então, ao Estudo-Piloto 2.

4. ESTUDO-PILOTO 2

Para minha pesquisa, coletei um conjunto de 440 Sentenças dos JECs. Nos estudos linguísticos, esse conjunto de textos recebe o nome de *corpus*. No Estudo-Piloto 2, que realizei, analisei apenas 4 (quatro) sentenças dos JECs de fevereiro do ano de 2016. Esse conjunto gerou um arquivo com 8.294 palavras. Como eu já expliquei, o estudo-piloto é uma prévia do que pretendo fazer na pesquisa como um todo, por isso ele é menor que o conjunto que vou usar na totalidade do meu trabalho.

Coletei as Sentenças no site do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul[48]. Após retirar dados de identificação – nome das pessoas envolvidas (julgador

48 Disponível em: http://www.tjrs.jus.br/site/. Acesso em: 15 fev. 2017.

e partes), número do processo, local de origem etc. –, salvei as Sentenças num arquivo único, formato .txt (somente texto), denominado S1 – Sentenças 1.

Depois, eu selecionei um conjunto de textos do jornal Diário Gaúcho (DG). Esse jornal já foi citado no primeiro capítulo deste livro. O DG é considerado um jornal popular porque tem por objetivo oferecer notícias e informação de entretenimento e serviço às classes C, D e E (classes com menores rendas). Retirei os textos do DG, publicado pela empresa jornalística RBS, em Porto Alegre, com versões impressa e on-line do site do Projeto PorPopular[49]. Esse site disponibiliza para *download corpora* (plural de *corpus*) de jornais populares e tem por foco a "descrição e o estudo de padrões do vocabulário exibido por textos de jornais populares voltados para públicos de menor poder aquisitivo" (FINATTO, 2017).

Além desses dois conjuntos de textos, eu acrescentei os dados do CorPop, que também está citado em outros capítulos. O CorPop (PASQUALINI, 2018 – Corpus de Contraste CCP)[50] é um *corpus* de referência do português popular brasileiro escrito composto por textos do jornalismo popular, do jornalismo operário, por textos de literatura simplificados e por textos produzidos por pessoas com baixo letramento, caso do jornal Boca de Rua.

A Tabela 1 apresenta a quantidade de palavras dos *corpora* do Estudo-Piloto 2.

Tabela 1: Quantidade de palavras dos *corpora* no estudo-piloto 2.

	CORPUS DE ESTUDO	DG	CorPop
Quantidade de palavras	8.294	8.335	684.799

Fonte: Produção da autora.

Para realizar as análises e as comparações entre esses *corpora*, eu utilizei algumas ferramentas computacionais: AntConc 3.2.1w[51], Sketch Engine[52], Coh-Metrix-Dementia[53].

49 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/download_do_corpus.php>. Acesso em 20-2-2017.
50 Disponível para consulta em http://www.ufrgs.br/textecc/.
51 Disponível em: http://www.laurenceanthony.net/software.html
52 Disponível em: https://the.sketchengine.co.uk
53 Disponível em: http://143.107.183.175:22680/

As duas primeiras, o AntConc 3.2.1w e o Sketch Engine, fazem muitas coisas legais para quem pesquisa textos. Elas dão, por exemplo, a lista e a frequência de todas as palavras que aparecem nos textos que são colocados nelas. O AntConc é gratuito, e o Sketch Engine é uma plataforma paga e, por isso, oferece mais recursos para os pesquisadores.

O sistema Coh-Metrix-Dementia foi criado por Cunha (2015). Essa ferramenta, que agora tem uma versão atualizada, citada em outro capítulo deste livro, ajuda o pesquisador a analisar o texto de um outro jeito. Por exemplo, ela dá o número médio de palavras das frases do texto. Você já deve ter lido neste livro que o tamanho da frase pode ajudar ou atrapalhar a compreensão.

Então, ter uma ferramenta que mostra isso meio que instantaneamente é muito bom, porque ajuda a verificar se o texto está fácil ou não para o seu leitor. Outra coisa legal que ela faz é mostrar, por exemplo, qual é a média de palavras que vem antes do verbo principal das frases. Você sabia que, quanto mais palavras antes do verbo, mais difícil é a leitura? E o raciocínio é bem simples: a pessoa vai ter que lembrar de muita coisa até chegar ao verbo, para saber aquela coisa tipo “quem faz o que para quem e com quem ou quê”.

Essa ferramenta, Coh-Metrix-Dementia, está relacionada ao Coh-Metrix-Port, adaptação do sistema Coh-Metrix, do inglês, que significa *cohesion metrics* (métricas de coesão). No Brasil, o Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da USP adaptou o Coh-Metrix em inglês para o português, o Coh-Metrix-Port. O acesso é gratuito e se dá no âmbito do Projeto PorSimples (Simplificação Textual do Português para Inclusão e Acessibilidade Digital)[54]. A nova versão dessa ferramenta, feita em 2020, se chama *NILC-Metrix*, E é ainda uma versão beta, em teste. Ela considera 180 métricas textuais e pode ser acessada em http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/nilcmetrix.

Agora vou explicar para você os procedimentos que adotei nessas análises usando essa ferramenta na sua versão antiga e outros recursos que mencionei.

54 Disponível em: http://nilc.icmc.usp.br/simplifica/sobre.php

4.1 Procedimentos

Primeiramente, eu gerei no AntConc a lista de palavras dos textos das Sentenças e dos textos do DG. Esse tipo de ferramenta computacional enxerga *palavra* como *uma sequência de caracteres separada por um espaço em branco.* Depois, eu coloquei os textos das Sentenças e do DG no sistema Coh-Metrix-Dementia e selecionei as seguintes métricas:

a. **TTR (relação *types/tokens*)** – *types* são as palavras diferentes num texto, e *tokens* é o número total de palavras do texto. Pela TTR, podemos ver se o texto tem muitas palavras diferentes ou não.
b. **DS (Densidade Semântica)** – a DS considera o número de palavras de conteúdo dividido pelo número de palavras funcionais. *Palavras de conteúdo* (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e numerais) são palavras carregadas de significado. "Caneta" é uma palavra de conteúdo. Quando usamos a palavra "caneta", logo nos vem à mente o objeto a que ela se refere. E isso não acontece com palavras como "com", por exemplo. Palavras como "com" são *palavras funcionais* (artigos, preposições, conjunções, pronomes e interjeições). Essas palavras ajudam a construir o texto e não apresentam um sentido pleno como as palavras de conteúdo.
c. **IF – Índice Flesch** – Você já deve ter lido sobre esse índice neste livro, por isso vou comentar mais sobre ele quando eu apresentar os resultados desses meus procedimentos.

A Tabela 2 apresenta os dados relativos a esses índices e também os do AntConc.

Tabela 2: Dados dos corpora extraídos do AntConc e do Coh-Metrix-Port.

	SENTENÇAS	DG
Tokens (total de palavras)	8.149	8.278
Types (palavras diferentes)	2.228	2.293
Relação *types/token* (variedade do vocabulário)	0,27	0,28
Densidade Semântica	1,648	1,533
IF	34,53	53,93

Fonte: Produção da autora.

Pelos dados da Tabela 2, a gente pode ver que os textos são muito parecidos quanto à TTR. Quanto maior for o resultado dessa conta, mais palavras diferentes terá o texto. Quanto menor, mais repetitivo ele será. E essa última situação parece ser o caso dos meus textos. Podemos pensar que nas Sentenças é assim porque é um texto especializado. Os textos de uma determinada área tendem a ser muito repetitivos, porque falam sobre coisas específicas daquela área. No caso do DG, podemos pensar que seus redatores se preocupam em não colocar muitas palavras diferentes para facilitar a compreensão do seu público-alvo. De acordo com Finatto et al. (2011), os leitores do DG, em sua maioria (60%), têm apenas o Ensino Fundamental.

Em relação à DS, lembro aqui que essa métrica é o resultado da divisão do número de palavras de conteúdo (*caneta*, por exemplo) pelo número de palavras funcionais (*com*, por exemplo). Então, quanto maior for o resultado numérico, mais difícil é o texto, porque haverá mais palavras de conteúdo. Quanto mais palavras de conteúdo apresentar o texto, mais palavras o leitor deverá conhecer para compreender esse texto.

> textos que tenham índices altos de densidade semântica são aqueles que exigem maior conhecimento previamente adquirido dos leitores e que exijam maior esforço cognitivo para interpretar a significação não só das palavras, mas também da relação entre as palavras (SILVA, 2018, p. 121).

Nesse caso, as Sentenças, com 1,648, ficaram mais complexas que os textos do DG, com 1,533. E, quanto ao IF, os textos das Sentenças são considerados difíceis (34,53); e os textos do DG, razoavelmente difíceis (53,93). Veja, prezado leitor, o DG, um jornal popular, foi considerado razoavelmente difícil.

Pensando nisso, acho importante fazer aqui uma reflexão. Para isso, vou falar sobre um estudo realizado por Finatto e outras pesquisadoras (FINATTO et al., 2011) com textos do DG. Nesse trabalho, essas autoras comentavam que o DG já tinha uma tiragem de aproximadamente 160 mil exemplares, e que cada exemplar às vezes era lido por até cinco pessoas. Comentam também sobre uma pesquisa do Ibope que revelou que, em 2010, o DG foi responsável pela elevação do índice de leitores da região metropolitana de Porto Alegre para o maior de todo o Brasil. E observam que "[o] grau de instrução dos leitores do DG está assim distribuído: 60% com Ensino Fundamental;

34% com Ensino Médio e 6% com Ensino Superior" (FINATTO et al., 2011, p. 50).

Assim como as pesquisadoras desse estudo, a conclusão que eu extraio dessas informações todas é: se o DG, como eu verifiquei no meu estudo-piloto, teve índices que o classificam como razoavelmente difícil, e se 60% das pessoas que leem o DG têm apenas o Ensino Fundamental, esse jornal, que segue existindo, estava servindo para aumentar o letramento dessas pessoas.

Voltando aos procedimentos que eu estava descrevendo, depois de verificar os índices mencionados anteriormente, eu comparei as palavras dos três *corpora* (as Sentenças, o DG e o CorPop). Incluí o CorPop nessas comparações porque ele é um *corpus* de referência do português popular brasileiro escrito que pode ajudar a verificar a complexidade lexical (complexidade das palavras) de um texto. Assim, palavras dos nossos *corpora* que não se encontram na lista do CorPop podem ser consideradas "como potencialmente complexas ou passíveis de simplificação" (PASQUALINI, 2018, p. 92).

Essa comparação foi feita com os lemas das palavras. O lema de uma palavra é a forma como ela aparece no dicionário. Os verbos, por exemplo, sempre aparecem no infinitivo: amar, comer, sorrir etc. Os substantivos, por sua vez, sempre aparecem no singular: casa, caneta, telefone etc.

Para a lematização das palavras dos *corpora*, utilizei a ferramenta Sketch Engine e depois adotei os mesmos critérios utilizados na lematização do CorPop[55]. Depois da lematização, o *corpus* das Sentenças ficou com 1.299 lemas, e o do DG com 1.321 lemas. O CorPop, por sua vez, apresenta 5.235 lemas.

A Tabela 3 apresenta os dados relativos a essas comparações.

Tabela 3 – Comparação entre os lemas dos *corpora*

	Número total de lemas	Lemas inexistentes no CorPop	
		Nº	%
Sentenças	1.297	494	38,09
DG	1.321	307	23,24

Fonte: Produção da autora

55 Retirada de nomes próprios; de nomes de cidades, países e localidades; de preposições; de pronomes pessoais; de advérbios comuns, como "sim", "não", "mal", "nem"; de artigos definidos e indefinidos; de pronomes demonstrativos; de interjeições; de meses do ano e dias da semana; de prefixos soltos (pré, pós etc.); de siglas; de numerais cardinais e ordinais; de algumas palavras e/ou regionalismos.

Podemos ver, na Tabela 3, que, do total de lemas das Sentenças, 38,09% não aparecem na lista do CorPop. Ou seja, 38% das palavras utilizadas nas Sentenças são desconhecidas para o nosso leitor-alvo. Quanto ao DG, 23,24% das palavras nele utilizadas são desconhecidas para o nosso leitor-alvo. Desse modo, levando em conta que as palavras ausentes no CorPop podem ser consideradas potencialmente complexas, as Sentenças se apresentam mais difíceis que os textos do DG nesse aspecto. O Quadro 1 apresenta alguns exemplos dessas palavras.

Quadro 1: Exemplos de lemas das Sentenças e do DG inexistentes no CorPop

Lemas das Sentenças Inexistentes no CorPop	Lemas do DG Inexistentes no CorPop
acostar, avença, consumerista, dissuasório, egrégio, excludente, expurgo, fulcro, hipossuficiente, inadimplemento, incolumidade, indébito, indubitável, jurisprudência, perpetrar, probatório, prolação, sinistralidade, solver, sucumbência.	*açougueiro, alagamento, ambulatorial, barral, engarrafamento, fossa, fratura, hidráulica, informatizar, lajota, manicure, máximo, pavimentação, proeza, sacola, saibro, semáforo, viário, vistoria, zelar.*

Fonte: Produção da autora.

As palavras do DG do Quadro 1 referem-se ao cotidiano do cidadão, tais como *açougueiro, alagamento, engarrafamento, manicure* etc. Essas palavras, portanto, apesar de não constarem no CorPop, fazem parte do dia a dia do cidadão brasileiro, independentemente do seu grau de instrução, e podem ser consideradas simples.

Por outro lado, palavras como *avença, fulcro, hipossuficiente*, que estão na lista de palavras das Sentenças do Quadro 1, não parecem muito comuns ao cidadão brasileiro. Algumas podem ser consideradas termos, como é o caso de *consumerista, indébito e jurisprudência*. Outras, no entanto, podemos dizer que representam o tão falado juridiquês. Alguns dizem que são palavras eruditas, comuns na linguagem jurídica, como seria o caso das palavras *indubitável, perpetrar* ou *solver*. De todo modo, não são palavras comuns à maioria dos brasileiros, conforme dito acima.

Diante disso, eu selecionei algumas dessas palavras das Sentenças exemplificadas no Quadro 1, procurei os trechos em que elas ocorrem e propus algumas reescritas simplificadas como vou mostrar a seguir, com a palavra *sinistralidade*.

4.2 Propostas de reescrita e/ou de tradução intralinguística

Tendo escolhido a palavra *sinistralidade*, primeiro eu procurei na Sentença onde ela constava se havia algum trecho explicando o que ela quer dizer. Não encontrei nada. Em seguida, selecionei o parágrafo onde ela se encontrava e propus alternativas de reescritas simplificadas. Essas reescritas, como eu já comentei, podem ser vistas como um procedimento de tradução intralinguística.

Para realizar essas reescritas, eu segui as orientações de vários estudos sobre como tornar o texto mais fácil. Um dos principais autores sobre o tema é DuBay (2004). Seus escritos embasam as orientações constantes nos manuais (*Guidelines*) do *Plain Language*. Em outros capítulos deste livro, você já deve ter lido sobre esses autores e manuais.

A seguir, então, eu mostro os procedimentos que realizei para simplificar o trecho onde *sinistralidade* se encontra na Sentença.

Sinistralidade

Essa palavra vem da palavra *sinistro*, que tem, entre as acepções trazidas no Dicionário Houaiss, o significado de "7 acontecimento que causa dano, perda, sofrimento ou morte; acidente, desastre; 8 prejuízo material de grande monta; dano; 9 qualquer dano havido em bem colocado no seguro".

Nos textos do mundo jurídico, o termo *sinistralidade* é entendido como a relação entre a quantidade de danos sofridos por um bem protegido por um seguro e o valor cobrado por esse seguro. Esse bem pode ser um carro, uma casa, a saúde, a vida, entre outras coisas. E o custo final de um seguro, então, vai depender da sinistralidade, ou seja, da probabilidade de ocorrência de dano ao bem que está sendo segurado. Vamos pensar nos seguros de carro. Para calcular o valor do seguro de carros, a seguradora leva em conta a localização, a idade do condutor, se o carro fica na rua ou num estacionamento fechado etc. Por exemplo, quanto maior o índice de roubo a carros na região em que reside o proprietário do veículo, mais caro é o seguro do carro.

Como já comentei, no contexto da Sentença onde consta o termo *sinistralidade*, não encontrei nenhuma explicação sobre o que essa palavra significa. Assim, numa primeira proposta de simplificação, eu apresentei uma reescrita em que usei um

sinônimo para *sinistralidade*: *previsão de dano*. Essa expressão não existe no CorPop, mas as palavras que fazem parte dela sim: *previsão* aparece 21 vezes; e *dano*, 11.

No Quadro 2, abaixo, apresento o procedimento.

Quadro 2

Trecho original	Reescrita 1
Aduziu que há distinção entre reajuste das mensalidades através da correção monetária, com previsão contratual, e readequação por mudança de faixa etária, que é utilizada como fator de ajuste do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na **sinistralidade** em cada faixa etária.	Aduziu que há distinção entre reajuste das mensalidades através da correção monetária, com previsão contratual, e readequação por mudança de faixa etária, que é utilizada como fator de ajuste do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na **previsão de dano** em cada faixa etária.
IF = - 4.335	IF = 1.813
DS = 1.087	DS = 1.083
TTR = 0.792	TTR = 0.760

Fonte: Produção da autora.

A estratégia de simplificação lexical (substituição de palavras) efetuada com a mudança de *sinistralidade* para *previsão de dano*, segundo os índices IF, DS e TTR, apontados no Quadro 8, tornou a Reescrita 1 mais fácil que o trecho original. Veja, prezado leitor, que o IF saiu de um número negativo para um positivo (1.813). Mesmo assim, ainda é um número que nos diz que o texto é muito difícil.

Feito esse primeiro procedimento de simplificação, verifiquei que a Reescrita 1 ainda apresentava palavras inexistentes ou pouco frequentes no CorPop. Entre as inexistentes, encontrei *aduzir*, *readequação* e *etária*. Entre as pouco frequentes, encontrei *distinção*, com três ocorrências no CorPop; *reajuste*, com seis ocorrências; e *ajuste*, com 11 ocorrências.

Então, procurei palavras mais frequentes no CorPop que pudessem atuar como sinônimo: para *aduzir*, encontrei a forma verbal *disse*¸ com 1.342 ocorrências; para *distinção,* encontrei *diferença*¸ com 48 ocorrências; para *reajuste,* encontrei *aumento*, com 33 ocorrências; para *ajuste,* encontrei *mudança*, com 74 ocorrências; e para *etária*, encontrei a expressão *de idade*, com 21 ocorrências.

Além dessas palavras sozinhas, verifiquei que a expressão *correção monetária*, da área da Economia, também não consta no CorPop. Para essa situação, achei

melhor, por um processo de simplificação por explicação, acrescentar uma informação entre parênteses sobre o que significa essa expressão. Tais alterações constam na Reescrita 2, no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3	
Reescrita 1	Reescrita 2
Aduziu que há **distinção** entre **reajuste** das mensalidades através da **correção monetária**, com previsão contratual, e **readequação** por mudança de faixa etária, que é utilizada como fator de **ajuste** do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na previsão de dano em cada faixa **etária**.	**Disse** que há **diferença** entre **aumento** das mensalidades através da correção monetária **(correção do dinheiro por causa do aumento no preço das coisas)**, com previsão contratual, e **aumento** por mudança de faixa de idade, que é utilizada como fator de **mudança** do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na previsão de dano em cada faixa **de idade**.
IF = 1.813	IF = 7.632
DS = 1.083	DS = 0.968
TTR = 0.760	TTR = 0.635

Fonte: Produção da autora.

Como podemos ver pelos índices da Reescrita 2, o IF aumentou um pouco mais. Ou seja, ficou um pouco mais fácil. A TTR e a DS diminuíram, o que também significa um texto mais fácil.

Após essa etapa, verifiquei que a Reescrita 2 ainda apresentava situações que poderiam ser melhoradas para facilitar o texto para o nosso leitor-alvo. Verifiquei que algumas informações poderiam ser retiradas da frase (em negrito, na Reescrita 2 do Quadro 4). Assim, por um processo de redução da informação, cheguei à Reescrita 3. O Quatro 4 apresenta essa transformação.

Quadro 4	
Reescrita 2	Reescrita 3
Disse que há diferença entre aumento das mensalidades através da correção monetária (correção do dinheiro por causa do aumento no preço das coisas), **com previsão contratual**, e aumento por mudança de faixa de idade, **que é utilizada como fator de mudança do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na previsão de dano em cada faixa de idade**.	Disse que há diferença entre aumento das mensalidades através da correção monetária (correção do dinheiro por causa do aumento no preço das coisas) e aumento por mudança de faixa de idade.
IF = 7.632	IF = 34.525
DS = 0.968	DS = 1.066
TTR = 0.635	TTR = 0.774

Fonte: Produção da autora.

Como se pode ver no Quadro 4, com a redução das informações, o IF da Reescrita 3 aumentou consideravelmente. Ou seja, esse procedimento facilitou bastante o texto, apesar de o índice ainda estar na faixa dos textos considerados difíceis. Os outros dois índices tiveram um pequeno aumento, o que indica maior complexidade no texto. O aumento no índice da TTR pode ter ocorrido porque foram retiradas informações explicativas, que tendem a repetir palavras no trecho. Assim, podemos pensar que o texto ficou com mais palavras diferentes. No caso da DS, apesar de o índice ter aumentado, a diferença entre as palavras de conteúdo e funcionais ficou a mesma nos dois trechos: duas palavras lexicais a mais que as funcionais. Então, o aumento no índice não revela efetivamente uma maior dificuldade no texto.

A seguir, no Quadro 5, coloco o comparativo entre os índices dessa Reescrita 3 (Reescrita Final) e os do trecho original.

Quadro 5

Trecho original	Reescrita final
IF = - 4.335	IF = 34.525
DS = 1.087	DS = 1.066
TTR = 0.792	TTR = 0.774

Fonte: Produção da autora.

Verificamos, no Quadro 5, que o IF da reescrita final aumentou bastante, mas ainda enquadra o trecho como difícil. Em relação à DS e à TTR, houve também uma diminuição, ainda que pequena, mas que revela igualmente uma menor complexidade textual.

Ainda que a reescrita final que acabei de mostrar aqui mantenha o texto na faixa dos difíceis, ela está mais fácil do que a original, e esse resultado nos motiva a seguir estudando e aplicando esses procedimentos nas outras Sentenças da nossa pesquisa.

PARA SABER MAIS

Abaixo, coloco alguns artigos que também falam sobre a acessibilidade textual e terminológica, caso você queira saber mais sobre o tema. Alguns já foram indicados em outros capítulos deste livro.

FINATTO, M. J. B.; PONOMARENKO, G. L.; BERWANGER, L.P. Não basta ler, tem que entender: simplificando textos. **Revista Roseta**, ABRALIN, v. 2, p. 1-10, 07 abr. 2019.
Disponível em: http://www.roseta.org.br/pt/2019/04/04/nao-basta-ler-tem-que-entender-simplificando-textos/
Este artigo é bem curtinho e escrito de uma forma bem simples. Ele procura explicar o que é simplificação textual.

FINATTO, M. J. B. Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística. **Estudos Linguísticos**, **São Paulo**, v. 49, 1978, p. 72-96, 2020. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2775

FINATTO, M. J. B. ; MOTTA, E. Terminologia e Acessibilidade: novas demandas e frentes de pesquisa. **Revista GTLex**, v. 2, p. 316-356, 2019.
Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/44063

Esses dois artigos tratam dos estudos que têm sido feitos em relação à acessibilidade textual e terminológica e também da simplificação.

MOTTA, E. Índices de Complexidade Textual em Sentenças dos Juizados Especiais Cíveis do Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul. **Inventário**, Universidade Federal da Bahia, v. 1, p. 35-50, 2018.

Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/inventario/article/view/23570.

Esse artigo traz uma análise em sentenças com base em alguns índices de complexidade da ferramenta Coh-Metrix Port.

Agora que já mostrei a você um exemplo de simplificação textual, que tal aplicarmos um pouco do que eu fiz e mostrei numa atividade que pode ser utilizada em sua sala de aula?

IDEIAS PARA O(A) PROFESSOR(A)

Atividades didáticas de simplificação textual

Ao propor as atividades a seguir, pensei em alunos do Ensino Médio ou dos últimos anos (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental. Espero que o leitor possa aproveitar.

No Quadro 6, consta o início de uma Sentença[56] dos JECs. O assunto é Energia Elétrica – problema com o medidor de energia. A energia é um serviço público e direito do cidadão. É algo que faz parte do dia a dia da maioria dos brasileiros.

Vamos ver, então, neste pequeno exercício, como esse tema, comum para a maioria de nós, é trazido pelo redator da sentença.

56 RIO GRANDE DO SUL. Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. Processo nº 9000518-08.2018.8.21.0077, Comarca de Venâncio Aires, julgado em 13-08-2018.

Quadro 6

D E C I S Ã O.
Vistos os autos.

Dispensado o relatório, nos termos do artigo 38 da Lei 9.099/95.

No que pertine à preliminar de complexidade da causa, levantada pela empresa requerida, em sua contestação, merece ser desde logo afastada, porquanto se mostra absolutamente desnecessária a realização de perícia técnica quando os elementos de prova constantes dos autos são suficientes para o deslinde da controvérsia.

Passo à análise do mérito.

Pelo que se observa dos autos, a empresa ré, em inspeção realizada na residência do autor, em 07/04/2016, constatou a existência de irregularidades no medidor de energia elétrica, o que estaria causando registro de consumo abaixo da quantidade de energia efetivamente consumida, tendo efetuado o cálculo de recuperação de consumo, que alcançou o valor de R$ 2.114,21.

Com efeito, nos casos como o ora em análise, em que há constatação de violação do medidor de energia elétrica e negativa do consumidor da referida violação, tenho adotado o entendimento de que cabe à empresa prestadora do serviço provar o ocorrido, já que não se pode olvidar que se trata o presente caso de relação de consumo, submetida às disposições do Código de Defesa do Consumidor, estando configurada a hipossuficiência do consumidor em face da dificuldade técnica em poder desincumbir-se do ônus de provar o fato constitutivo de seu direito, sendo caso de ser invertido o ônus da prova em favor do requerente.

[...]

Atividade 1 – Atividade relacionada com as palavras empregadas no texto

A atividade se dará por passos:

Passo 1:

Inicialmente, peça para seus alunos lerem o trecho da Sentença e debata com eles sobre o que entenderam ou não entenderam.

Passo 2:

Peça para seus alunos marcarem as palavras que nunca viram antes ou que não saibam o que querem dizer.

Passo 3:
Faça, em conjunto com os alunos, uma lista com todas as palavras trazidas por eles na realização da atividade proposta no Passo 2.

Passo 4:
Apresente o CorPop para seus alunos. Eu já falei sobre ele neste artigo e neste livro ele também já foi apresentado.

Passo 5:
Peça para seus alunos acessarem o endereço http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/corpop/ferramentas.php

Passo 6:
Peça para clicarem em **Concordanciador,** depois em **Entrar,** um pouco abaixo na página.

Passo 7:
Peça para clicarem, na nova página aberta, em **Todos os *corpora***.

Passo 8:
Peça para escreverem uma das palavras da lista produzida pela turma no espaço ao lado de ***Escreva a palavra ou parte de palavra que você deseja procurar***.

Passo 9:
Aparecerá, então, uma página com todas as ocorrências da palavra procurada, ou, então, será dito que não há ocorrências no CorPop.

Passo 10:
Peça para seus alunos procurarem sinônimos “mais simples” para as palavras da lista que não apareceram no CorPop e executarem, com esses sinônimos, os Passos 5 a 8 novamente.

Passo 11:

Peça para seus alunos reescreverem o texto usando os sinônimos “mais simples” encontrados no CorPop.

Observação:

Abaixo, colocamos o Quadro 7, com a relação de palavras do trecho que não constam no CorPop

Quadro 7			
configurada	desincumbir	hipossuficiência	pertine
constitutivo	deslinde	invertido	requerida
consumidora	dispensado	medidor	
contestação	disposições	olvidar	
controvérsia	efetuado	ônus	

Fonte: Produção da autora

Atividade 2 – Avaliação da leiturabilidade* do Texto

* Importante: o assunto *leiturabilidade* é tema de um dos capítulos deste livro. Vale conferir.

Nesta atividade, você pode propor uma tarefa de comparação para os seus alunos. Você pedirá que eles encontrem o Índice Flesch do trecho original da sentença e do trecho que eles reescreveram utilizando os sinônimos mais simples. O objetivo será verificar se houve alguma diferença com as alterações que eles realizaram no texto.

Para isso, você vai acessar uma *Calculadora de Leiturabilidade* no seguinte endereço:https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_jvitjNxyqew8DFvI-DB3O3tmG_2KzLJ3ff6qqPmtl2c/edit#gid=0

Nela, há orientações de como realizar essa verificação.

Para observar o Índice Flesch de um texto, você também pode usar o NILC--METRIX em: ILC-METRIX: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/nilcmetrix

Eu coloquei o texto original nessa Calculadora, e o Índice Flesch foi de 28,34. Ou seja, o trecho dessa Sentença está na faixa dos **difíceis**.

Atividade 3 – Avaliação do texto como um todo e proposição de reescritas mais simples

O trecho selecionado apresenta sete parágrafos de uma frase só cada um. O último parágrafo, por exemplo, tem uma frase com 104 palavras. Como você já deve ter lido neste livro, frases muito longas dificultam a compreensão.

Você pode iniciar explorando essa característica do texto com seus alunos. Peça para eles lerem em voz alta um desses parágrafos e debata com eles o quanto flui, ou não, a leitura de uma frase tão longa.

Depois disso, você pode selecionar um dos parágrafos e executar atividades como a que realizei com o quarto parágrafo do texto, que reproduzimos a seguir.

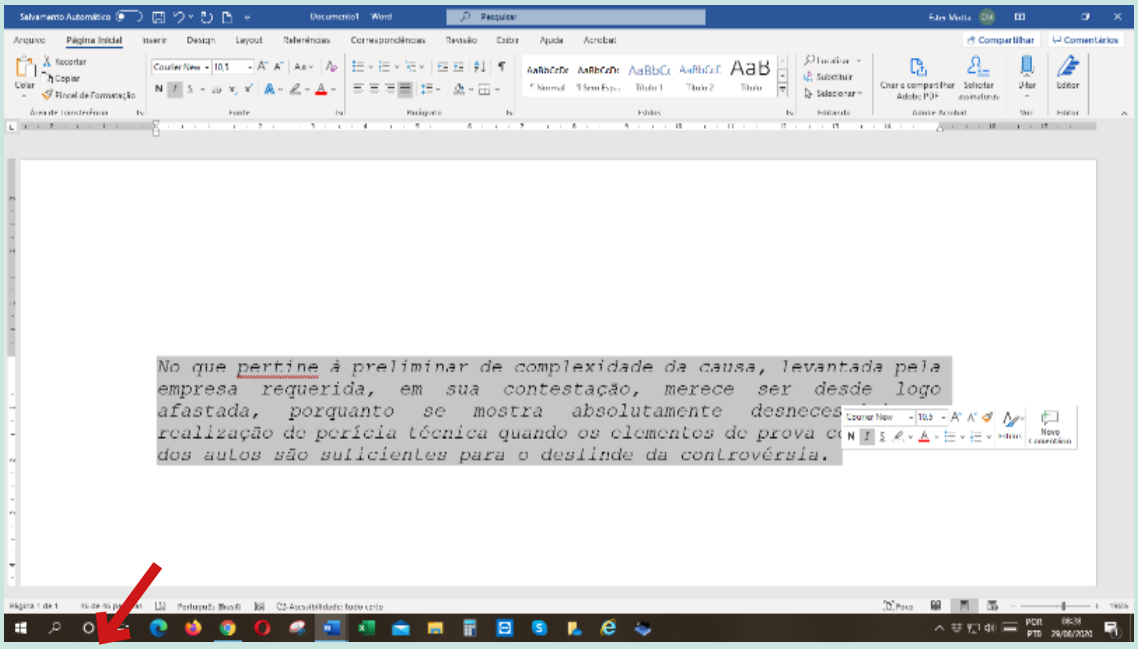
> *No que pertine à preliminar de complexidade da causa, levantada pela empresa requerida, em sua contestação, merece ser desde logo afastada, porquanto se mostra absolutamente desnecessária a realização de perícia técnica quando os elementos de prova constantes dos autos são suficientes para o deslinde da controvérsia*.

Passo 1:

Peça para seus alunos identificarem quantas palavras tem o parágrafo.

No Word, basta selecionar o trecho desejado, e na barra inferior vai aparecer o número de palavras. Ver Figura 1, abaixo.

Figura 1



Fonte: Produção da autora.

No site http://pt.wordcounter360.com/ (sugerido na *Calculadora de Leiturabilidade*), também é possível colar o texto e verificar quantas palavras ele tem.

Depois de um desses processos, vocês verão que o parágrafo é composto de uma frase com 46 palavras.

Passo 2:

Peça para seus alunos acessarem novamente a Calculadora de Leiturabilidade para medirem o Índice Flesch só do parágrafo em questão.

Passo 3:

Peça para seus alunos tentarem reescrever o parágrafo de uma forma que entendam ser mais simples.

Veja, abaixo, no Quadro 8, algumas observações minhas sobre esse parágrafo:

Quadro 8.

No que pertine à preliminar de complexidade da causa, levantada pela empresa requerida, em sua contestação,(1) *merece ser desde logo afastada* (2)*, porquanto se mostra absolutamente desnecessária a realização de perícia técnica* (3) *quando os elementos de prova constantes dos autos são suficientes para o deslinde da controvérsia.*

A frase começa numa ordem invertida, com um adjunto adverbial longo (parte sublinhada).
O sujeito de "merece ser desde logo afastada" está elíptico e expresso no adjunto adverbial que inicia o trecho (preliminar de complexidade da causa).
A segunda oração também está numa ordem invertida: o sujeito (a realização de perícia técnica) está depois do verbo (se mostra). Veja que a conjunção "porquanto", que inicia esta oração, também não é muito usual.
O Índice Flesch do trecho ficou negativo -7,51. Ou seja, é um texto extremamente difícil.

Fonte: Produção da autiora.

Na Tabela 4, eu apresento algumas reescritas para o parágrafo, com a medição de leiturabilidade ao lado.

Tabela 4: Produção da autora.

Reescritas		IFLESCH
1.	Inicialmente, afasto a preliminar de complexidade da causa trazida pela empresa requerida, pois há elementos de prova suficientes para resolver o caso.	7,31
2.	Inicialmente, afasto a preliminar de complexidade da causa, pois há elementos de prova suficientes para resolver o caso.	19,06
3.	Inicialmente, afasto a preliminar de complexidade da causa trazida pela empresa requerida, pois os elementos de prova que constam nos autos são suficientes para resolver o caso.	20,89
4.	Inicialmente, afasto a preliminar de complexidade da causa trazida pela empresa requerida. Os elementos de prova que constam nos autos são suficientes para resolver o caso.	30,65
5.	Inicialmente, afasto a preliminar de complexidade da causa, pois há elementos de prova suficientes para resolver o caso. A preliminar de complexidade da causa tem a ver com a necessidade de se fazer uma perícia técnica para provar o que se discute no processo.	43,84

Fonte: Produção da autora.

Coloquei as reescritas em ordem de *leiturabilidade* – lembrando que esse assunto é tratado em profundidade em um dos capítulos deste livro. Podemos chegar a várias conclusões com base nelas. Mas a que nos parece mais observável é a verificação de que as reescritas que dividiram a frase em mais de uma são as que mais facilitam o trecho.

Você poderá explorar essa e outras transformações realizadas com seus alunos. Essa certamente será uma excelente oportunidade de aprendizado sobre como escrever de modo mais acessível.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS – AMB. O Judiciário ao Alcance de Todos – Noções Básicas de Juridiquês. Disponível em: http://www.amb.com.br/portal/juridiques/livro.pdf. Acesso em: 07 mar. 2010.

BAKHTIN, Mihkail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Lei dos Juizados Especiais.

CUNHA, R. S. Lei 13.603/18: acrescenta a simplicidade nos processos dos Juizados Especiais Criminais. Disponível em: https://meusitejuridico.editorajuspodivm.com.br/2018/01/10/lei-13-60318-acrescenta-simplicidade-nos-processos-dos-juizados-especiais-criminais/. Acesso em: 15 out. 2019.

CUNHA, A. L. V. **Coh-Metrix Dementia: análise automática de distúrbios de linguagem nas demências utilizando processamento de línguas naturais.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Computação, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

DUBAY, W. H. **The Principles of Readability**. 25 August 2004. Disponível em: http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf. Acesso em: 13 jul. 2017.

FINATTO, M. J. B. **Projeto PorPopular**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/download_do_*corpus*.php. Acesso em: 20 fev. 2017.

FINATTO, M. J. B. et al. Características do jornalismo popular: avaliação da inteligibilidade e auxílio à descrição do gênero. In: VIII Simpósio Brasileiro de Tecnologia da Informação e da Linguagem Humana, 2011, Cuiabá – MT. **Anais**. Cuiabá: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. v. 1, p. 30-39.

HOFFMANN, L. Conceitos básicos da Lingüística de Linguagens Especializadas. In: FINATTO, Maria José B.; ZILIO, Leonardo (Orgs.). **Textos e termos por Lothar Hoffmann, um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas**. Porto Alegre: Palotti, 2015. 256 p.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L. (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge. p. 126-131. [1959] 2012.

LAGES, M. Os desafios da linguagem jurídica para uma comunicação eficiente. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3. Região**, Belo Horizonte, v. 55, n. 85, p. 169-208, jan./jun. 2012.

NORTHFLEET, E. G. **Íntegra do discurso de posse da ministra Ellen Gracie como presidente do STF**. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=100112. Acesso em: 10 fev. 2016.

PASQUALINI, B. **CorPop:** um corpus de referência do português popular escrito do brasil. 2018. 250 f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PISKE, O. **Princípios orientadores dos Juizados Especiais**. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2012/principios-orientadores-dos-juizados-especiais-juiza-oriana-piske. Acesso em: 24 abr. 2019.

PLAIN LANGUAGE ACTION AND INFORMATION NETWORK (Estados Unidos). **Federal Plain Language Guidelines.** 2011. Disponível em: http://www.plainlanguage.gov/howto/guidelines/FederalPLGuidelines. Acesso em: 20 out. 2016.

SANTANA, S. P. B. **A linguagem jurídica como obstáculo ao acesso à justiça**. Uma análise sobre o que é o Direito engajado na dialética social e a consequente desrazão de utilizar a linguagem jurídica como barreira entre a sociedade e o Direito/Justiça. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12316&revista_caderno=24. Acesso em: 06 fev. 2017.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SILVA, A. D. C. **Textos de Divulgação para Leigos sobre o Transtorno do Estresse Pós-Traumático em Português:** alternativas para a acessibilidade textual e terminológica. 2018. 427 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VERÍSSIMO, L. F. Quem. *Zero Hora*, Porto Alegre, 9 abr. 2018.

ZETHESEN, K. K. Intralingual translation: an attempt at description. **Meta**, v. 54, n. 4, p. 795-812, 2009. DOI: 10.7202/038904ar.

SOBRE A AUTORA

Aline Evers
aline.evers@pucrs.br
Professora adjunta do curso de Letras-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atua também como tradutora e pesquisadora nas áreas de Ensino de Línguas e Ensino de Tradução, Linguística de Corpus, Avaliação e Acessibilidade Textual e Terminológica. É doutora e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo estudado métricas para a avaliação automática de textos em exames de proficiência e vestibulares e produzido dicionários on-line para o ensino de tradução e de português para estrangeiros/língua adicional.

Bruna Rodrigues da Silva
thu_du@hotmail.com
Mestre em Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, no PPG-Letras/UFRGS (bolsista Capes). Pós-graduada em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá (São José do Rio Preto-SP) e graduada em Letras – Licenciatura (Português/Literatura Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora de Língua Portuguesa da rede pública do Rio Grande do Sul, estadual e municipal, desde 2012. Atualmente leciona no município de Porto Alegre e no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Participou do projeto PorPopular (http://www6.ufrgs.br/textecc/) e tem interesse nas áreas de Lexicologia, Linguística de Corpus, ensino de vocabulário, redações escolares e escola pública.

Daniela Borges Pavani
daniela.pavani@ufrgs.br
Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física – PPGEnfis, professora associada do Departamento de Astronomia do Instituto de Física da UFRGS e coordenadora dos Programas de Extensão Observatório Educativo Itinerante e Ciência, Cultura e Arte no Planetário da UFRGS.

Eduardo Cardoso
eduardo.cardoso@ufrgs.br
Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Design – PgDesign, professor adjunto do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenador do Grupo COM Acesso – Comunicação Acessível UFRGS.

Eduardo Felten
eduardofelten.unb@gmail.com
Professor assistente de Língua de Sinais Brasileira-LSB do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas-LIP do Instituto de Letras-IL da Universidade de Brasília-UnB. Possui graduação em Letras-Libras (UFSC), pós-graduação em Educação Inclusiva (Iesb), mestrado em Linguística (UnB) e graduação em História (UEG). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa em Lexicografia, Terminografia e Tradução: relações textuais. Atua na área de Teoria e Análise Linguística, com foco em

Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia e Acessibilidade Textual e Terminológica da Libras. Tem experiência na área de Linguística da Língua de Sinais, pesquisas na área de Tradução e Interpretação da LSB, Educação Bilíngue e Inclusiva na perspectiva da pessoa surda e acessibilidade no ensino de História para pessoa surda.

Ester Motta
estermottac@gmail.com
Doutoranda em Estudos da Linguagem e Terminologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalhou de 1984 a 2014 como taquígrafa e revisora linguística do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (TJ-RS). Desde 2000, ministra cursos de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa em escolas judiciárias do país. Integra o Gelcorp-Sul (Grupo de Estudos em Linguística de Corpus do Sul) e sua pesquisa de doutorado insere-se no Grupo de Pesquisa Acessibilidade Textual e Terminológica, vinculado à UFRGS (http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/). O objetivo de seu estudo é descrever a linguagem empregada nas sentenças dos Juizados Especiais Cíveis e propor, quando necessário, reescritas simplificadas para facilitar a compreensão delas.

Gabriel Luciano Ponomarenko
gabriellucianopk@gmail.com
Tradutor audiovisual, bolsista de iniciação científica (Fapergs/CNPq) e graduando em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faz pesquisa em Leiturabilidade e Acessibilidade Textual e Terminológica, buscando tornar a informação escrita mais acessível à população leiga e/ou menos letrada. Trabalhando com textos de utilidade pública das Ciências da Saúde, participa do desenvolvimento de uma ferramenta de tradução/simplificação textual semiautomática, que auxiliará médicos e jornalistas a se comunicarem melhor com seus pacientes e leitores.

Liana Paraguassu
liana@linguatraducoes.com.br
Pesquisadora premiada do LARA 2019 – *Latin America Research Awards*, concedido pela empresa Google, com a proposta *Ferramenta MedSimples*, sistema de auxílio à simplificação de textos sobre temas de Saúde. Doutoranda e mestre na área de Estudos da Linguagem pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Gelcorp-SUL (Grupo de Estudos em Linguística de Corpus do Sul), e sua pesquisa de doutoramento, sobre Letramento em Saúde e Comunicação Acessível em Saúde, insere-se no Grupo de Pesquisa Acessibilidade Textual e Terminológica, vinculado à UFRGS (http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/). Profissionalmente, atua há mais de 20 anos como tradutora técnica, gerenciando projetos internacionais de tradução e localização para grandes empresas do setor metalomecânico.

Lucas Meireles Tcacenco
Licenciado em Letras – Inglês. Possui experiência no ensino de língua inglesa como língua adicional. Como bolsista FLTA do Institute of International Education, ensinou português como língua adicional na University of Mississipi, nos Estados Unidos. Nessa universidade, obteve seu diploma de mestre em TESL em 2009. Tem ampla experiência na área da tradução de textos de temas gerais e especializados em variados gêneros. Atualmente é aluno do PPG-Letras/UFRGS na área de Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José Finatto. Sua tese trata sobre a simplificação da linguagem apresentada em textos de museus de ciências e tecnologia.

Maria José Bocorny Finatto
maria.finatto@gmail.com
Pesquisadora premiada do LARA 2019 – *Latin America Research Awards*, concedido pela empresa Google, com a proposta *Ferramenta MedSimples*, sistema de auxílio à simplificação de textos sobre temas de Saúde. Professora titular aposentada da UFRGS pelo Setor de Linguística desde 2019. Colaboradora convidada do PPG-Letras/UFRGS. Bolsista Produtividade-Pesquisa do CNPq desde 2007. Integra o grupo de pesquisa Termisul (UFRGS) desde 1993. Docente da UFRGS desde 1994. Fundadora do grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus para a região Sul (Gelcorp-SUL, 2010) e do Projeto Textecc (http://www.ufrgs.br/textecc). É uma pessoa que gosta de ler textos difíceis e complexos em formato facilitado.